

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za romanistiku
Odsjek za klasičnu filologiju

UTJECAJ JEZIKA SREDINE NA USVAJANJE LEKSIKA CILJNOG JEZIKA

DIPLOMSKI RAD

Studentica: Dora Persić

Mentor: dr. sc. Ivana Franić

Komentori: dr. sc. Yvonne Vrhovac red. prof. u mir.

.....dr. sc. Vlado Rezar

Zagreb, listopad 2014.

Faculté de philosophie et lettres, Université de Zagreb
Département des langues romanes
Département des langues anciennes

L'INFLUENCE DE LA LANGUE DE L'ENTOURAGE SUR L'APPRENTISSAGE DU LEXIQUE DE LA LANGUE CIBLE

MÉMOIRE DE MASTER

Étudiante: Dora Persić

Mentor: Ivana Franić, maître de conférence

Comentors: Yvonne Vrhovac, professeure

Vlado Rezar, maître de conférence

Zagreb, novembre 2014.

RÉSUMÉ

L'enseignement et l'apprentissage organisés des langues étrangères ou secondes a lancé avec son commencement un débat continu sur les moyens et outils à exploiter dans ce cas et sur la relation entre cette nouvelle langue à apprendre et la langue première de l'individu.

Un des possibles approches à l'apprentissage d'une langue étrangère est l'apprentissage simultané des deux langues qui fait d'un individu un bilingue. Le bilinguisme implique alors une utilisation régulière et une maîtrise des deux langues qui permettrait alors à l'individu d'avoir des compétences développées dans deux langues et de pouvoir alterner la pratique de ces langues.

Néanmoins, même si une langue seconde est aussi bien maîtrisé que la langue première et leur apprentissage a été parallèle, le contact direct de deux systèmes linguistiques mène à une tendance à transférer des mots ou des concepts d'une langue à une autre. Si les deux langues appartiennent au même groupe de langues le nombre de possibles transferts augmente car l'individu dispose de stratégies cognitives qui relèvent d'une comparaison constante, consciente ou inconsciente, des systèmes linguistiques qu'il a à sa disposition dans son bagage de savoir.

Le contact qui nous intéresse dans ce mémoire de master concerne la langue maternelle – l'italien – et la langue en apprentissage – le français. Le cas traité est caractéristique lorsqu'il s'agit de l'italien langue maternelle d'une communauté minoritaire en Croatie. Le contact entre ces deux langues a été prouvé avec les résultats d'une recherche menée dans une école primaire italienne de Rijeka où les élèves ont la possibilité d'apprendre le français.

Ce mémoire de master propose, donc, une analyse détaillé de l'histoire du développement des deux langues romanes en question, suivie par l'analyse d'une recherche basé sur l'hypothèse que la langue maternelle (dans ce cas l'italien) a aidé aux individus de cette communauté minoritaire avec leur apprentissage du français.

SAŽETAK

Organizirano učenje i poučavanje stranih jezika pokrenuli su u svojim počecima još uvijek neprekinutu raspravu o načinima i sredstvima koji se u tom slučaju koriste te o odnosu između novog jezika koji valja naučiti i prvog jezika pojedinca.

Jedan od mogućih pristupa učenju stranog jezika je istodobno učenje dvaju jezika koji pojedinca čini dvojezičnim. Dvojezičnost, stoga, podrazumijeva redovito korištenje i vladanje dvama jezicima koji bi osobi dopustili da istodobno razvije vještine u oba jezika i da izmjenjuje korištenje tih jezika.

Međutim, čak i ako pojedinac drugim jezikom vlada jednako dobro kao i prvim i njihovo učenje je paralelno, izravan kontakt dvaju jezičnih sustava dovodi do težnje za prijenosom riječi ili pojmova s jednog jezika na drugi. Ako oba jezika pripadaju istoj jezičnoj skupini, broj mogućih transfera se povećava, jer pojedinac koristi određene kognitivne strategije koje ostvaruje stalnim svjesnim ili nesvjesnim usporedbama jezičnih sustava, koje ima na raspolaganju u opsegu svoga znanja.

Jezični kontakt kojim se bavi ovaj diplomski rad tiče se talijanskog jezika kao materinskog jezika te francuskog jezika s čijim se učenjem tek započinje. Slučaj izložen u radu tipičan je budući da je u pitanju talijanski jezik kao materinski jezik manjinske zajednice u Republici Hrvatskoj. Kontakt između ta dva jezika dokazan je rezultatima istraživanja provedenog u jednoj od talijanskih osnovnih škola u Rijeci, gdje učenici imaju mogućnost učiti francuski kao drugi strani jezik.

Ovaj diplomski rad predlaže, dakle, detaljnu povijest razvoja tih dvaju romanskih jezika, nakon čega slijedi analiza istraživanja, temeljenog na pretpostavci da je materinski jezik (u ovom slučaju talijanski) pomogao pojedincima ove manjinske zajednice u učenju francuskog jezika.

CONTENU

1. INTRODUCTION	1
2. DU LATIN AUX LANGUES ROMANES	3
2.1. L'évolution du latin dans les provinces de l'Empire	3
2.1.1. La différenciation et la transformation du latin vulgaire	7
2.2. La formation des langues romanes	12
2.2.1. Du latin à l'italien	12
2.2.2. Du latin au français	15
2.2.2.1. L'implantation du latin en Gaule	15
2.2.2.2. La naissance du français	18
3. CONTACTS ENTRE LANGUES APPARENTÉES	22
3.1. Les transferts lexicaux	22
3.2. L'hypothèse de la recherche	23
4. RECHERCHE	26
4.1. La méthodologie de la recherche	26
4.2. L'échantillon témoin	29
4.3. Les résultats de la recherche et leur analyse	31
4.3.1. La division de l'échantillon témoin en trois tranches d'âge	31
4.3.2. Le contact avec la langue maternelle – l'italien	32
4.3.3. L'échantillon témoin et la langue en apprentissage – le français	36
4.3.3.1. Le contact avec le français	36
4.3.3.2. L'échantillon témoin et l'hypothèse de base	39
4.3.4. Les différences effectives entre les deux langues	42
5. CONCLUSION	50
6. BIBLIOGRAPHIE	52
7. ANNEXE	54

1. INTRODUCTION

Dès l'aube de l'enseignement organisé de langues étrangères ou secondes, on se pose la question des moyens et outils d'enseignement et d'apprentissage d'une langue seconde et de sa relation avec la langue première. Les premiers essais d'intégration d'une langue seconde dans l'enseignement a été encore à Sumer, où était expérimentée une première forme d'enseignement immersif qui jugeait la langue première comme néfaste à l'apprentissage d'une autre langue. En sautant quelques millénaires, on rencontre le cas de Rome, où l'enseignement du grec était couplé avec celui du latin, marquant ainsi les premières tentatives organisées d'enseignement bilingue. Cependant, avec le temps, on a pris de plus en plus conscience que la langue première ne doit pas être évacuée de l'enseignement des langues étrangères.

L'apprentissage simultané de deux langues (dont une est la langue première de l'individu et l'autre est une langue seconde), proposé encore à Rome, impliquait une utilisation régulière et une maîtrise des deux langues qui permettrait alors à l'individu d'avoir des compétences développées dans deux langues et de pouvoir alterner la pratique de ces langues. Le bilinguisme est ainsi né comme une notion qui, avec l'histoire et les changements géographiques influencés par la politique des états, a commencé, de plus en plus, à se considérer comme un phénomène naturel dans des pays où il aidait la stabilité interne ou l'adaptation des immigrés à une nouvelle situation économique, sociale et culturelle. Mais, ce qu'il faut retenir c'est que la personne, ou mieux dit l'enfant, doive être motivé à parler une langue et encouragé par son entourage et son environnement social pour que le bilinguisme qu'il a commencé à développer devienne pour lui un avantage et un automatisme. Ces individus authentiquement bilingues ont alors la possibilité de penser et de s'exprimer sans difficulté dans deux langues et sont imprégnés de deux cultures.

Néanmoins, même si une langue seconde est aussi bien maîtrisée que la langue première et leur apprentissage a été parallèle, le contact direct de deux systèmes linguistiques mène à une tendance à transférer des mots ou des concepts d'une langue à une autre. Lorsque ces influences exercent un effet négatif dans l'utilisation d'une langue, on peut dire qu'il s'agit d'une interférence car l'individu emploi des formes qui lui sont logiques et compréhensibles seulement parce qu'il connaît la structure des deux langues qui sont entrées en interférence. Pourtant, le transfert ainsi issu peut mener aussi à un effet positif si les deux systèmes

linguistiques ont des structures qui sont en correspondance et qui tendent à faciliter l'utilisation et l'apprentissage de ces langues.

Après avoir clarifié ces notions, on pourrait conclure que la connaissance de deux systèmes linguistiques similaires ou appartenant à la même famille de langues devrait apporter au locuteur des transferts dont, selon le jugement de certains spécialistes, l'individu pourrait profiter ou il pourrait finir par gâcher les avantages que ces savoirs lui pouvaient apporter. Dans le cas des langues romanes, si on prend en considération le nombre élevé de règles que ces langues partagent entre la structure profonde et la structure de surface, on pourrait conclure que les interférences ainsi formées, dans la plupart des cas, ne pourraient pas être un véritable obstacle à la compréhension d'aucune des langues en jeu de communication. Malgré les malentendus, en effet, ce serait plus facile qu'un français et un italien ou un espagnol se comprennent entre eux sans connaître ces langues, qu'un arabe et un allemand se trouvant dans la même situation. Mais, bien que les interférences entre les langues romanes soient moins dérangeantes, il y a un vaste champ d'interférences définies par une équivalence strictement formelle, qui n'atteint pas un niveau plus profond de la langue, et ces transferts négatifs sont jugés très difficiles à être déracinés dans une situation didactique hypothétique qu'on peut prendre comme point de repère.

Il est encore inconnu quels sont les mécanismes psychologiques, c'est-à-dire cognitifs auxquels un individu fait recours pendant l'apprentissage d'une langue, même si on ne prend pas en considération le nombre de langues qu'il connaît déjà où est en train d'apprendre. Une éducation bilingue ou multilingue peut sûrement mener à des effets positifs, à un état mental et un esprit plus ouverts, à une richesse au plan culturel et à la formation de différentes stratégies cognitives qui relèvent d'une comparaison constante, consciente ou inconsciente, des systèmes linguistiques que le locuteur a à sa disposition dans son bagage de savoir.

Tout de même, il est clair que connaître une langue avant de commencer l'apprentissage d'une autre, ou même en l'apprenant au même temps qu'une autre, influence beaucoup tous les apprentissages qui vont suivre mais aussi ceux qui ont déjà été effectués : les nouveaux savoirs ne vont pas faire oublier ceux déjà intériorisés mais pourraient confondre l'utilisation des anciens savoirs. La complexité de ce problème est évidente et se trouve à la base de ce mémoire de diplôme.

2. DU LATIN AUX LANGUES ROMANES

2.1. L'évolution du latin dans les provinces de l'Empire

Pour bien mettre en comparaison deux systèmes linguistiques appartenant à la même famille il fallait revenir à leur origine, à la langue de départ. L'idée c'est donc d'analyser les langues du point de vue de leur place dans l'histoire et en renvoyant à leur antécédent commun pour comprendre mieux le véritable processus de transition entre la langue d'origine et les langues en issues.

On va concentrer notre attention sur les faits de transition entre le système latin comme système d'origine et le système roman, car on ne peut pas passer aux faits proprement romans qu'après avoir examiné et mis à jour les tendances évolutives du latin.

Tout le monde est d'accord à penser que les inscriptions, presque toujours localisées et plus au moins précisément datables sont les seuls témoignages utilisables sur l'usage du latin dans l'Empire romain. Il faut se garder de l'idée simple que plus le nombre d'inscriptions est élevé dans un territoire donné, plus il y avait d'individus qui parlaient latin.¹ Cependant, il est constant que le nombre des pierres détruites n'est pas mesurable et qu'il n'y a pas forcément d'équivalence entre le nombre de personnes ayant appris le latin et celui des individus qui ont eu soit le désir soit les moyens de faire graver une pierre funéraire ou votive. Après avoir précisé les limites de la documentation à partir de laquelle il est possible de travailler, la seule méthode à suivre au niveau de son exploitation est une analyse quantitative.

On ne peut pas dire avec précision quel a été le moment où la langue latine classique, celle qu'on rencontre chez les auteurs comme Varron, Cicéron, Jules César, Lucrèce, Catulle, Ovide et autres, a dépassé son limite et n'existait plus comme telle mais seulement sous sa forme parlée, issue de la langue classique et coexistant avec elle depuis un grand nombre de siècles, mais différente dans son essence car langue du peuple. Il s'agit du cas du latin vulgaire, dont la définition est pratiquement inexistante sauf qu'on connaît le fait que c'est un latin qui s'écarte de la norme de la langue utilisée par les auteurs classiques. Néanmoins, il ne s'agit pas d'un nouvel idiome mais d'un deuxième aspect de la langue latine, en parallèle avec

¹ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.10

la langue classique, utilisé, en premier lieu, dans la communication quotidienne.² Comme le dit aussi son nom, venu de la notion *vulgo, vulgaris*, cet idiome devient valide seulement si mis en contrepoint à *latinus, latine*, car une simple négation de tout ce qui n'est pas adapté aux canons littéraires et donc pas utilisable par un écrivain classique. Les différences entre ces deux langues ont fait preuve dans la latinité des inscriptions qui, même si considérablement changée par rapport à la langue classique, est évidemment un reflet de la langue parlée.³ Il faudrait alors arriver à la conclusion selon laquelle le latin parlé était uniforme dans sa structure phonétique et grammaticale sur toute l'étendue de l'Empire, et cela au moins jusqu'à la fin du V^e siècle. Or, c'est une conclusion difficile à admettre parce qu'il est invraisemblable qu'une langue parlée dans un territoire aussi vaste ne présente aucune différenciation locale.⁴

Pour résoudre cette contradiction, il paraît inévitable de continuer à interroger les inscriptions. On a pu s'assurer que les diverses provinces de la latinité n'étaient pas séparées, sous l'Empire, par aucune différence linguistique profonde, et qu'il ne faut pas s'attendre à trouver, entre les différents latins provinciaux, des divergences spectaculaires. On pouvait cependant y trouver des divergences cachées plus fines, des réalisations phonétiques différentes à l'intérieur du même système, des tendances d'évolution amorcées et préparant une différenciation plus nette.

Le point du départ dans l'élucidation du problème de la différenciation territoriale du latin sous l'Empire sera l'analyse d'un ensemble d'inscriptions, provenant en gros de la même période et choisi sur des différents points de la Romania, territoire où le latin vulgaire était la langue parlée.⁵ Mais, le problème y est, en premier lieu, de repérer les formes typiques d'une partie du territoire et celles arrivées seulement par un oubli du graveur, un défaut de la pierre ou éventuellement par une abréviation volontaire. Dans ces cas il nous reste l'interprétation de ces différences linguistiques selon leur régularité d'apparition et ainsi la distinction des formes typiques du latin vulgaire en général et celle typiques pour une province, en essayant au même temps d'ignorer les diversités issues d'une erreur humaine.

La première opposition qu'on a pu apercevoir en analysant les inscriptions vulgaires est la suppression de la distinction quantitative du système vocalique de la langue. P.ex. le

² Tekavčić, P. (1970). *Uvod u vulgarni latinitet s izborom tekstova*. Zagreb: Kućna tiskara Sveučilišta u Zagrebu : p.7

³ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.11

⁴ Tekavčić, P. (1970). *Uvod u vulgarni latinitet s izborom tekstova*. Zagreb: Kućna tiskara Sveučilišta u Zagrebu : p.8

⁵ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.10

diphthongue *ae* est monophthonguisé en *ē* qui ne diffère plus de la voyelle *ě*, la quantité étant une caractéristique vocalique une fois pertinente en latin classique dans le cas de toutes les voyelles (*p.ex.* *vĕnit* (présent) : *vĕnit* (parfait), *mālus* (mal) : *mālus* (pomme), *pōpulus* (peuple) : *pōpulus* (peuplier)).⁶ Au lieu de cette opposition quantitative des voyelles latines on rencontre une opposition d'ouverture/fermeture dans le cas du latin vulgaire (qu'on peut déjà associer à la distinction faite aujourd'hui parmi les voyelles françaises). La place des voyelles dans les syllabes devient ainsi un trait pertinent dans la compréhension de la langue parlée. En examinant les graphies vocaliques, on est frappé par une différence inattendue entre Rome et le reste des provinces, surtout la Gaule : les confusions entre *ĩ* et *ē*, et *ō* et *ũ* sont beaucoup plus rares dans l'accent à Rome qu'en Gaule. Les autres provinces occupent une place intermédiaire entre ces deux extrêmes, les provinces d'Italie étant plus près de Rome, les autres plus près de la Gaule.⁷ Il convient de tenir compte du fait que la différence entre la syllabe accentuée et la syllabe inaccentuée était donc plus nette à Rome qu'ailleurs, ce qui nous amène à supposer que l'accent d'intensité était plus énergique à Rome que dans les provinces, surtout en Gaule où ce fait a mené à une fusion du mot avec son entourage. On rencontre aussi des changements au niveau des consonnes dont le plus fréquent est la confusion entre *b* et *v*. Il ressort des statistiques d'analyse que le nombre relatif des confusions entre *b* et *v* dans les inscriptions observées diffère très sensiblement de province en province.⁸ On peut supposer, en tenant compte des variations extrêmes, que la Gaule, comparée en particulier à la région de Rome et à l'Italie du Sud où ces confusions sont les plus nombreuses, possédait au V^e siècle un consonantisme relativement bien conservé, du moins en position initiale et postconsonnantique.⁹

⁶ Tekavčić, P. (1970). *Uvod u vulgarni latinitet s izborom tekstova*. Zagreb: Kućna tiskara Sveučilišta u Zagrebu : p.114

⁷ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.22

⁸ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.19

⁹ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.24

Types de graphies	Exemples	ESPAGNE	GAULE	ITALIE
E pour ĭ	VERGO	6	20	17
I pour ē	FILCISSIMI	1	9	18
O pour ŭ	SOBITUS	4	15	2
U pour ō	ANNUS (acc. pl.)	7	53	24
B pour V	VIBA	9	5	8
V pour B	SIVI	2	3	1
chute de -M	ANNORU	10	2	8
chute de -S	PLU MINUS	5	2	2
chute de -T	POS	-	-	5

TABLEAU 1 : la répartition numérique des graphies selon le type de décalages¹⁰

On peut conclure donc que vers le V^e siècle la latinité des provinces n'était plus entièrement uniforme mais que les différences entre les provinces n'étaient pas particulièrement profondes car elles n'affectaient que très partiellement le système phonologique de la langue. Il devient aussi évident que dans le domaine du consonantisme, mais aussi dans celui de l'évolution de l'accent, on revient à assigner à la Gaule une position relativement retardataire dans la Romania de l'époque. Cette situation est contraire à ce qu'on pourrait attendre parce que c'est un lieu commun de la linguistique romane de considérer le français comme une langue particulièrement « avancée » par rapport aux autres langues romanes.¹¹ Il faut souligner cependant que la Romania du V^e siècle n'est qu'à la veille de profonds bouleversements ethniques et culturels.

Il ne faut pas oublier que la chute de l'Empire, l'invasion dite des Barbares, donc les événements qui se sont essentiellement déroulés au V^e siècle, ont amené de tels bouleversements ethniques, culturels, politiques, économiques, etc., qu'ils ont fort bien pu altérer le rythme et les caractéristiques de l'évolution linguistique dans les divers territoires. Il semble qu'après la conquête des provinces et sous l'Empire, l'évolution des latins provinciaux

¹⁰ d'après Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.25 (Tableau I : voyelles et semi-voyelles) et p.27 (Tableau II : consonnes)

¹¹ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.23

ait été conditionnée d'une façon fort complexe et parfois contradictoire par la nature de la romanisation et par les liens qui relient les provinces à l'Italie elle-même.¹²

De ce point de vue, la Pannonie et la Gaule constituent en effet deux types d'évolution extrêmes auxquels correspondent des évolutions linguistiques très différentes : la Pannonie était une province relativement arriérée, avec une population indigène peu dense, une province qui vivait dans une perpétuelle insécurité militaire, soumise à une forte occupation de troupes recrutées dans les coins les plus éloignés de l'Empire. Il n'est donc pas étonnant que cette province, exposée à de constants bouleversements et mélanges ethniques, ne soit pas arrivée à développer un latin régional vraiment autonome, mais que la latinité de la Pannonie n'était qu'un prolongement du latin vulgaire du Centre. La Gaule, par contre, était une province riche et peuplée dès avant la conquête et, les guerres de conquête terminées, elle a connu des siècles d'évolution pacifique. C'était une province pratiquement démilitarisée qui se suffisait à elle-même et qui pouvait développer, dans tous les domaines, une personnalité propre nettement caractérisée. La latinité de cette province semble avoir constitué une variante régionale relativement autonome, que son autonomie même mettait à l'écart des innovations et qui est restée, par conséquent, une variante relativement conservatrice, du moins jusqu'au bouleversement du cinquième siècle.¹³

Il est donc communément admis que le latin parlé dans telle ou telle province, avec ses particularités propres a servi de base à l'apparition de la future langue ou du futur dialecte roman de la région en question, que c'est ce latin-là qui est devenu une langue nouvelle, français, italien, espagnol, roumain, etc.. Par conséquent, les altérations qui se manifestent éventuellement dans une variété provinciale du latin préfigurent nécessairement les particularités de la nouvelle langue qui sera parlée dans la même partie de la Romania. Plus ou moins implicitement formulée, cette conviction a toujours été présente dans la linguistique romane mais on doit aussi admettre que dans l'évolution la distribution géographique de certaines particularités phonétiques ne coïncidait pas toujours avec leur distribution dans les langues romanes. Un exemple d'une particularité de ce type est la syncope (p.ex. *calidus* > *caldus*, *domina* > *domna*) qui remonte très loin dans la tradition littéraire mais semble aussi être un phénomène très présent et favorisé par le parler familier (on en a preuve dans les graffiti de Pompéi). Il arrive alors qu'on relève certaines particularités préromanes dans des régions où les futurs dialectes ou langues issus du latin ne présenteront pas de traits

¹² Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.33

¹³ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.34

correspondants, et il arrive aussi, ce qui est plus surprenant, qu'une particularité déterminée, pourtant répandue ailleurs, n'apparaisse pas là où sa présence, d'un point de vue roman, serait normale et conforme aux hypothétiques processus préromans.¹⁴ Donc rien ne prouve que le morcellement territorial du latin, le processus de dialectalisation qui a abouti au cours du premier millénaire à la formation des langues romanes, ait eu un déroulement continu.

2.1.1. La différenciation et la transformation du latin vulgaire

En ce qui concerne le processus même de la transformation du latin en langues romanes, on a plus d'hypothèses et de controverses que de certitudes. Les incertitudes qui apparaissent de premier abord sont celles d'ordre chronologique : elles renvoient à la date de différenciation territoriale du latin, à sa dialectisation, à l'émergence de romanismes spécifiques annonceurs de la future langue romane du territoire en question et enfin à l'époque de l'apparition de langues romanes distinctes du latin et distinctes aussi l'une de l'autre.

La plupart des auteurs¹⁵ est d'accord sur le fait que le latin, en gros unitaire, a commencé à présenter des différences territoriales vers le IV^e ou V^e siècle pour se séparer en langues distinctes vers le VII^e. Néanmoins, on ne peut pas dire que cette datation soit correcte car les autres théories sont encore nombreuses parmi les linguistes romanes. Ces incertitudes chronologiques en découvrent d'autres qui recouvrent de toute évidence des problèmes plus profonds. Il s'agit avant tout des facteurs auxquels la différenciation est attribuée : intensité de la romanisation, itinéraires de la romanisation et liens entre territoires romanisés, aspects sociologiques de la romanisation, répartition géographique, substrat, superstrat, qui, pour des raisons historiques évidentes, n'ont pu pas agir tous en même temps et avec la même intensité.¹⁶

Ainsi, en considérant la dislocation territoriale du latin parlé et l'apparition des premiers romanismes géographiquement spécifiques comme précoces, on attribue en règle générale une importance relativement grande à des facteurs comme les conditions initiales de la conquête romaine et, naturellement, le substrat. Par contre, en plaçant la dislocation linguistique dans la

¹⁴ Díaz y Díaz, M. C. (1950). *Antología del latín vulgar*. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica : p.229

¹⁵ d'après Tekavčić, P. (1970). *Uvod u vulgarni latinitet s izborom tekstova*. Zagreb: Kućna tiskara Sveučilišta u Zagrebu : p.13 il s'agit de L. Furman Sas, G. Reicheron, Bonfante, J. Herman

¹⁶ Tekavčić, P. (1970). *Uvod u vulgarni latinitet s izborom tekstova*. Zagreb: Kućna tiskara Sveučilišta u Zagrebu : p.11

période qui suivit la chute de l'Empire, on recourt aux conditions sociologiques, politico-culturelles et surtout à l'action du superstrat pour expliquer la formation des idiomes romans.¹⁷ Les différences de datation sont donc très souvent reliées à des différences d'opinion concernant les conditions et le mécanisme même de l'évolution linguistique.

Ces incertitudes sont dues, plutôt, à des difficultés bien réelles et qui tiennent à la nature même des sources dont on dispose. On sait que les textes littéraires latins des environ six premiers siècles de notre ère sont écrits dans une langue qui ne trahit que des différences de style individuelles mais aucune différence de structure qui puisse être taxée de régionalisme. Et c'est vrai non seulement concernant des textes qui s'insèrent dans la grande tradition du latin mais aussi des textes trahissant l'influence de la langue parlée comme la *Peregrinatio* de la pieuse dame Egeria ou la *Mulomedicina Chironis*. Cela s'applique aussi à la littérature chrétienne, chez Saint Jérôme ou Augustin.¹⁸ C'est pourquoi il faut aborder les sources dont on dispose avec une analyse quantitative qui nous permet notamment de distinguer les traits régionaux typiques des fautes commises par les rédacteurs.

En outre, on peut mieux comprendre les différences linguistiques si on prend en considération que le latin était déjà différencié selon les provinces à l'époque de l'Empire. On en a preuve grâce au témoignage des Anciens eux-mêmes. Ainsi, d'une phrase de Cicéron on peut déduire que des particularités de prononciation régionales et caractéristiques étaient présentes en Espagne très tôt. Cicéron dit en effet (pro Archia X, 26) [Q. Metellus Pius] *usque eo de suis rebus scribi cuperet, ut etiam Cordubae natis poetis, pingue quiddam sonantibus atque peregrinum tamen aures suas dederat* (qui avait un tel désir que ses exploits s'écrivent qu'il est arrivé jusqu'à prêter l'oreille aux poètes originaires de Cordoue qui parlaient avec un fort accent étranger) – l'endroit est la preuve qu'à l'époque il y avait déjà une couche suffisamment romanisée pour produire, entre autre, des poètes en langue latine, mais que ces mêmes poètes avaient ce qu'on appellerait „un accent“, nous ne savons évidemment pas de quelle nature.¹⁹ Voici un autre témoignage, à presque trois siècles de distance : on lit dans l'Histoire Auguste (Ael. Spartianus, Severus 19, 9) à propos de Séptime Sévère que *ipse uultu reuerendus, canorus voce, sed Afrum quiddam usque ad senectutem sonans* (il était d'image respectable et avait une voix mélodieuse mais, jusqu'à sa vieillesse, il semblait être un

¹⁷ Tekavčić, P. (1970). *Uvod u vulgarni latinitet s izborom tekstova*. Zagreb: Kućna tiskara Sveučilišta u Zagrebu : p.65

¹⁸ Díaz y Díaz, M. C. (1950). *Antología del latín vulgar*. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica : p.15

¹⁹ d'après Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.71

Africain) – et sur cet « Afrum quiddam », on aura, environ deux autres siècles plus tard, des témoignages plus explicites de Saint Augustin.²⁰ Ces témoignages concordants pour l'essentiel ne laissent planer aucun doute sur la simple existence de différences, au moins phonétiques, dans le latin des différentes provinces.

Il conviendrait, dans une revue systématique des faits linguistiques et en particulier de l'évolution phonétique, d'envisager les conditions du développement du vocalisme qui concerne premièrement les durées vocaliques et la liquidation des différences à valeur phonologique. Les auteurs anciens, Saint Augustin et des grammairiens comme Consentius, ont considéré que l'ignorance des quantités vocaliques classiques était une propriété africaine.²¹ Dans les inscriptions en vers préchrétiennes, provenant des trois à quatre premiers siècles de notre ère, on observe déjà, en Afrique, une réduction des longues inaccentuées et un allongement non moins systématique des brèves accentuées, dont on a preuve dans les exemples du grammairien Consentius où il explique qu'on dit *ōrator* pour *ōrator*, mais *pīper* pour *pīper*. À Rome, par contre, la confusion des timbres n'atteint surtout que les inaccentuées: sous l'accent, les durées sont en général bien mieux préservées qu'en Afrique. Ce n'est que plus tard, selon le témoignage des poèmes chrétiens, provenant dans leur masse du V^e et du VI^e siècle, que Rome rejoint l'Afrique et que la liquidation des oppositions de durée atteint les syllabes accentuées.²²

Cependant, le véritable changement du système vocalique est la disparition des oppositions quantitatives, décalage fort bien connu à la suite duquel un ancien *ē* long se fond avec *ī* bref en *e* fermé et, dans la majeure partie de la Romania, un ancien *ō* long avec un *ū* bref en *o* fermé, sans parler des zones d'exception comme la Sardaigne. En effet, ce regroupement se reflète par un grand nombre d'exemples de confusion de lettres (E ~ I et O ~ V) dans les inscriptions et même dans d'autres textes. Sur la base des données découlant de l'analyse d'un corpus d'inscriptions chrétiennes, on peut observer que les déviations E ~ I et O ~ V constituent une majorité importante de toutes les graphies fautives en Gaule, c'est-à-dire 77% en chiffres ronds, l'Italie méridionale, Rome et la Dalmatie représentent de ce point de vue un minimum qui flotte autour de 40%, avec la Hispania qui marque une légère avance (47%).²³ Il

²⁰ d'après Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.71

²¹ Díaz y Díaz, M. C. (1950). *Antología del latín vulgar*. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica : p.90

²² Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.73

²³ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.74

ressort qu'avant l'ère des inscriptions chrétiennes, l'évolution selon les provinces était hautement inégale.

Nous avons la possibilité de poursuivre l'évolution de cette situation dans le temps grâce aux inscriptions chrétiennes et on a pu remarquer que plus le nombre des exemples s'accroît, plus forte est l'influence de certains facteurs de distorsion (problème de l'acc. pl. *annus* pour *annos*, de l'ablatif *-u*, de la permutation de *-es* et de *-is* à l'accusatif pluriel, etc.).²⁴ On rencontre aussi des disproportions du nombre des altérations E ~ I (altérations palatales) et O ~ V (altérations vélaires) avec une majorité de confusions dans la série palatale pour le territoire de la Gaule et l'Espagne et une majorité d'altérations vélaires en Afrique et Italie du Sud (acc. pl. *annus* pour l'Italie du Sud, abl. en *-u* pour l'Afrique et l'Italie du Sud).²⁵

Par contre, le problème des aspects régionaux de l'évolution consonantique n'a que fort peu de phénomènes graphiques qui apparaissent en série suffisamment importants pour être soumis au même type de traitement que la fusion des timbres vocaliques. On remarque des reflets graphiques comme la disparition de *h*, la simplification ou la reduplication abusive des lettres consonantiques où on observe un certain conservatisme de l'Italie dans le cas des géminées, ce qui se reliait éventuellement au conservatisme de Rome et d'Italie du Sud dans le domaine des durées vocaliques et du vocalisme en général. Des graphies comme celles attestant l'assimilation du groupe *dy*, du type *zabulus*, *zaconus*, *iusum=deorsum*, apparaissent un peu partout, surtout sur les épitaphes chrétiennes, sans que leur distribution puisse être ressentie comme caractéristique.²⁶

En fin de compte, le seul fait massivement attesté dès la période préchrétienne, et à plus forte raison dans les inscriptions chrétiennes, est le flottement entre B et V, surtout à l'initiale et en position postconsonnantique, donc les graphies du type *bixit* pour *vixit* ou *serbus* pour *servus*. Cela se produit aussi parfois à l'intervocalique et on a des exemples, bien plus rares, du remplacement inverse (*vile* pour *bile*, *supervae* ou *incomparavili*). Ces graphies sont présentes et fréquentes à Rome, en Italie, en Afrique et en Pannonie, alors qu'elles sont presque inexistantes en Italie du Nord, en Gaule et en Espagne. Il est intéressant de constater que

²⁴ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.76

²⁵ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.77

²⁶ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.79

l'ensemble des régions «actives» du point de vue du flottement B ~ V est presque strictement complémentaire de la région «novatrice» dans la réorganisation du système vocalique.²⁷

Bien plus complexe encore est la question des finales. La structure du latin étant ce qu'elle est, les finales qui apparaissent justement comme les plus caduques (-m, -s et -t) sont, dans l'immense majorité des cas, des éléments de terminaisons flexionnelles et leur disparition ou leur conservation a donc un aspect morphologique et engage plus ou moins directement le mouvement diachronique du système grammatical. La chute de -m est reflétée par des milliers d'exemples disséminés partout ce qui mène à la conclusion qu'il s'agit ici d'un processus pratiquement général. Il en va autrement de -s final qui est considéré comme un décalage occasionnel dont on aurait plus de preuve dans les inscriptions si cette disparition avait été quelque part un phénomène plus ou moins généralisé.²⁸

Rappelons simplement que la distribution des exemples dans la future Romania demanderait, pour être clarifiée, de très longues discussions techniques, province par province et on pourrait aussi énumérer des exemples dont la plupart ne résisterait pas à la critique. Beaucoup font partie des trop fameuses confusions de cas entre ablatifs et accusatifs de temps, ainsi que nominatifs figés dans les énumérations du type *vixit annos... menses... dies... horas* où on connaît d'ores et déjà toutes les combinaisons possibles. On pourrait aussi remarquer l'existence d'une zone de nominatif-accusatif féminin pluriel -as (*hic quiescunt duas matres duas filias*), balkano-italo-africaine, qui peut être mise en parallèle avec la zone de confusion de -u nominatif et de -u accusatif en Afrique et en Italie, d'autant plus que les deux faits marquent la réduction de la déclinaison classique par l'intermédiaire d'une fusion formelle et fonctionnelle entre accusatif et nominatif.²⁹

Il semble acquis que les inscriptions et les textes analogues, provenant environ des cinq à six premiers siècles de notre ère, présentent deux types de particularités locales linguistiquement utilisables. Le premier est constitué de la distribution statistique des phénomènes apparaissant en masse, l'autre est représenté par des exemples localisés, mais trop peu nombreux pour se prêter à des considérations statistiques *strictio sensu*. Dans ces cas, un examen critique des exemples permet d'aboutir à des conclusions certes hypothétiques, mais qui acquièrent un

²⁷ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.80

²⁸ Díaz y Díaz, M. C. (1950). *Antología del latín vulgar*. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica : p.139

²⁹ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.59

degré raisonnable de certitude lorsqu'elles s'appuient mutuellement ou lorsqu'elles vont de pair avec des constatations fondées sur des statistiques extensives.

Les dizaines de milliers d'exemples de la suppression de *-m*, les milliers d'exemples attestant une fusion des timbres vocaliques, les exemples sporadiques mais fort bien identifiables d'une fusion du nominatif et de l'accusatif dans certaines provinces et sur certains points du système, prouvent que, ce qui a existé dans une communauté assez nombreuse pour laisser aboutir et assez stable pour faire persister des innovations, finit par se refléter concrètement dans l'énorme masse de textes. On doit aussi tenir compte du fait que les différentes impulsions partent à des moments différents, d'endroits différents, et par conséquent les conditions de la réception de l'aboutissement de ces impulsions varient également de cas en cas. Néanmoins, les processus que l'on entrevoit ne sont pas uniquement des processus de différenciation mais cette différenciation aboutit souvent à la stabilisation de variantes régionales partielles, donc à l'intégration, l'unification de variantes transitoirement morcelées.³⁰

Du point de vue de la datation de la différenciation du latin, on pourrait déceler trois périodes dans l'évolution du latin, dont la première est celle de la dialectisation du latin, devenu petit à petit langue usuelle et bientôt presque unique de la Péninsule Italique. Cette dialectisation résulte de la superposition du latin à des dialectes italiques fort rapprochés, comme le falisque ou le prénestin, ou à des langues italiques plus autonomes comme l'osque, l'ombrien ou le vénète, et qui a dû donner des latins régionaux d'Italie dont nous connaissons l'existence mais dont nous ne savons qu'assez peu de chose. Cette première dialectisation a dû se terminer vers les premières années de notre ère quand, pendant l'Empire et jusqu'aux décennies qui ont suivi la chute de l'Empire d'Occident, a eu lieu une deuxième dialectisation qui a abouti à la constitution de zones présentant quelques caractéristiques des futures zones romanes. La troisième dialectisation, se greffant sur cette deuxième, serait celle que l'on pourrait appeler différenciation ou dialectalisation romane, équivalant à la construction de langues romanes distinctes, au cours des trois à quatre siècles qui ont séparé la désagrégation de l'Empire d'Occident de l'apparition des premiers textes romans, et de l'attestation de l'existence de langues romanes distinctes.³¹ Certes, il ne s'agit que d'un cadre mais qui, je crois, reflète la

³⁰ Tekavčić, P. (1970). *Uvod u vulgarni latinitet s izborom tekstova*. Zagreb: Kućna tiskara Sveučilišta u Zagrebu : p.150

³¹ Pottier, B. (1997). La parenté des langues romanes. *Le français dans le monde: Recherches et applications*: p.75-76

marche à la fois ininterrompue mais aussi non linéaire, non continue, changeant de temps en temps de direction et de rythme, de l'évolution qui a conduit à l'apparition des langues romanes.

2.2. La formation des langues romanes

2.2.1. Du latin à l'italien

Parmi les langues romanes, l'italien représente un cas où les paradoxes abondent. Cette langue offre, en effet, aussi bien dans sa structure que dans son évolution historique, des aspects au premier abord contradictoires. Plus que les autres, elle allie innovation et conservation, unité et diversité en s'étant imposée à tous les habitants de la péninsule italienne sans jamais leur avoir été imposée. Ces caractéristiques paradoxales sont le résultat de conditions historiques, géographiques, politiques, mais aussi et surtout culturelles, que l'on peut suivre au cours de plus de deux millénaires.

Lorsqu'on parle du territoire géographique de l'Italie moderne, il ne faut pas parler d'une implantation du latin (comme p. ex. dans le cas de la France, la Gaule romaine) car le latin était le parler d'origine de la population qui habitait le Latium en Italie centrale (les Latins). Le latin faisait partie d'une sous-famille de langues indo-européennes appelée « centum » qui incluait aussi d'autres langues italiques comme l'ombrien et l'osque, au voisinage immédiat d'une langue étrusque non indo-européenne mais dont le latin a subi l'influence culturelle.³²

L'évolution qui a conduit, dans le berceau même de la latinité, de la langue de Cicéron à celle de Dante et Manzoni, a commencé dès les premiers siècles de notre ère. Il faut remonter à la période du latin préclassique pour trouver les formes populaires ou vulgaires qui, après avoir survécu parallèlement aux formes classiques, ont fini par les supplanter. Parmi les sources qui relèvent de cette période on rencontre beaucoup d'exemples qui révèlent une évolution déjà en marche. On sait que l'empereur Auguste utilisait déjà la construction prépositionnelle *de vino* au lieu du simple cas, le génitif *vini*, que Virgile écrit *templum de marmore* là où Cicéron aurait écrit *templum marmoreum*. Au IV^e siècle, un commentateur de Virgile, Servius, admet

³² Rocchetti, A. (n.d.). Histoire de la formation de la langue italienne. *Chroniques italiennes* : p.41-42

la prononciation *iustitia* (italien : *giustizia*) pour *iustitia*.³³ L'Appendix Probi nous donne, à la même époque, une liste de formes incorrectes appartenant à la langue parlée très proches de l'italien moderne : *veclus* (it. *vecchio*) pour le classique *vetulus*, *calcius* (it. *calcio*) pour *calceus*, *calda* (it. *calda*) pour *calida*, etc.³⁴

Cependant, les transformations se sont multipliées surtout à partir des V^e et VI^e siècles avec l'installation en Italie de royaumes barbares (les Hérules d'Odoacre, les Ostrogoths de Théodoric, les Lombards d'Alboïn). C'est de cette époque que datent de nombreux emprunts à des parlers germaniques. Le morcèlement de l'Italie qui en est résulté, en duchés, principautés, États du pape, possessions byzantines, musulmanes, puis normandes et espagnoles du sud, pendant qu'au nord se créaient le royaume d'Italie et la République de Venise, a favorisé la multiplication des dialectes et les a soumis à des influences très diverses.³⁵

Les premières attestations d'une langue vulgaire italienne remontent aux années 960-963, c'est-à-dire un peu plus d'un siècle après les premiers témoignages de la langue vulgaire française (*Serments de Strasbourg*, 842). Toutefois le texte d'une devinette trouvée dans un livre liturgique et écrite à Vérone, à l'époque de Charlemagne, nous montre que la langue parlée avait déjà laissé tomber les consonnes finales (sauf *-s* et *-n*), fait passer les désinences latines *-um* en *o* (*album* devenant *albo*), le *ī* en *e* (*nigrum* < *negro*), etc. Le pape Grégoire V, mort en 999, utilisait, pour s'adresser au peuple, trois langues différentes, comme l'indique son épitaphe : « *Usus francisca, vulgari et voce latina instituit populos eloquio triplici* », ce qui signifie que, depuis cette époque, la langue vulgaire est si éloignée du latin que le peuple ne comprend plus ce dernier.³⁶

Il faudra néanmoins attendre plusieurs siècles avant que les lettres n'écrivent leurs premiers vers dans cette nouvelle langue. Jusqu'au début du XII^e siècle, le latin demeure la seule langue écrite. En revanche, au niveau de la langue parlée, la diversification se poursuit. En 1303, dans son *De Vulgari Eloquentia*, Dante distingue déjà 14 dialectes principaux dans la péninsule. Ses observations persistent, en gros, encore valables aujourd'hui. La survivance des dialectes largement pratiqués est une des caractéristiques de l'Italie moderne. Non seulement

³³ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.84

³⁴ d'après Díaz y Díaz, M. C. (1950). *Antología del latín vulgar*. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica : p.46

³⁵ Rocchetti, A. (n.d.). Histoire de la formation de la langue italienne. *Chroniques italiennes* : 43

³⁶ Tekavčić, P. (1970). *Uvod u vulgarni latinitet s izborom tekstova*. Zagreb: Kućna tiskara Sveučilišta u Zagrebu : p.19-20

le peuple les utilise, mais, en maintes régions, la classe cultivée délaisse volontiers l'italien pour le dialecte local.³⁷

Malgré tout, la langue italienne demeure une langue de synthèse, fidèle en cela à son histoire. Elle apparaît surtout telle lorsqu'on la compare aux autres langues romanes. Alors que l'espagnol attribue à chaque forme issue du latin une fonction propre (p. ex. *el* – masculin, *lo* – neutre; *ser* ou *estar*), que le français les fait fusionner (*être*) ou simplifier (*le*), l'italien garde à la fois l'un et l'autre : *il* et *lo* (masculin et neutre), *essere* et *essere stato*. Là où le français emploie un partitif (p. ex. *boire du vin*) et l'espagnol s'en passe (*beber vino*), l'italien peut faire l'un et l'autre (*bere vino* et *bere del vino*).³⁸

Mais, cette recherche constante de la synthèse est aussi une recherche stylistique des nuances, les formes concurrentes n'étant pas équivalentes. C'est pourquoi la langue italienne est d'un abord facile pour un français, un espagnol ou un roumain qui y retrouvent tous des structures familières et ce n'est qu'ensuite que ses subtilités posent quelques problèmes mais, en même temps, entraînent l'admiration et l'adhésion.

2.2.2. Du latin au français

2.2.2.1. L'implantation du latin en Gaule

Le français, étant une langue indo-européenne appartenant au groupe des langues romanes, est issu du latin parlée sous l'Empire Romain dans la province de la Gaule. Le processus de pénétration du latin en Gaule, les dimensions géographique, sociologique et chronologique de son adoption restent fort mal connues dans leur détail.³⁹ Les inscriptions, qui devraient être au principe des témoins particulièrement importants et sûrs du processus, n'éclairent qu'une frange très mince de la masse des habitants. Dans ces conditions, le seul objectif qu'on puisse raisonnablement se fixer consiste à dégager avec un degré acceptable de certitude les particularités essentielles du processus de romanisation linguistique de la Gaule grâce à l'étude des facteurs qui, nécessairement, influençaient ce processus.

³⁷ Rocchetti, A. (n.d.). Histoire de la formation de la langue italienne. *Chroniques italiennes* : p.42

³⁸ Rocchetti, A. (n.d.). Histoire de la formation de la langue italienne. *Chroniques italiennes* : p.45

³⁹ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.147

Il semble qu'au moment de la conquête la Gaule était un pays très peuplé. Les estimations modernes varient, mais il s'agit toujours d'un ordre de grandeur de plusieurs millions. Par rapport à cette masse d'autochtones, la proportion des personnes venues d'Italie ou d'autres parties de l'Empire devait être modeste et leur répartition très inégale.⁴⁰

Conquise dès 121 av. J. Chr., la Narbonnaise a été d'abord une terre de colonisation classique, qui attirait non seulement des colons mais aussi des citoyens romains de toutes catégories, comme prouvé dans le célèbre passage du *Pro Fonteio* de Cicéron (5, 11) : *referta Gallia negotiatorum est, plena civium Romanorum est...* Même après la conquête des Tres Galliae, c'est presque exclusivement en Narbonnaise qu'Auguste fonde des colonies, une dizaine, alors qu'il y en a seulement trois dans l'immense étendue de la Gallia comata (Lyon, Nyon et Auguste). Il y a là aussi une volonté politique, qui aboutit d'ailleurs à une sorte de sous-administration de la Gaule à l'époque d'Auguste. À partir de la fin du règne d'Auguste et jusqu'aux bouleversements du III^e siècle, la Gaule est un territoire pratiquement démilitarisé d'où sont donc absentes les légions, moyens puissants de la romanisation presque partout ailleurs.⁴¹

L'homogénéité ethnique des autochtones soumis était relative à cause de la présence de divers substrats ethniques comme les Ligures, les Aquitains, les Germains le long du Rhin, les Ibères sans doute fraîchement celtisés dans la région d'Ensérune et il y avait également des différences dialectales à l'intérieur du gaulois lui-même comme des îlots grecs à Marseille et ses environs immédiats. Mais, en somme, la Gaule était gauloise, d'une homogénéité ethnique rare, dans l'Antiquité, pour un territoire si vaste.⁴²

À partir de la Narbonnaise, la Gaule est conquise en quelques années, en un seul coup du point de vue de l'histoire, d'une manière compète et définitive. Au lieu de se détruire comme cela se produirait à la suite d'une conquête à progression lente ou d'une occupation inachevée, elle doit aux guerres de César une cohésion consolidée.

Les structures de la société celtique ne sont pas détruites par la conquête, le réseau des cités subsiste, se consolide même. Dans les nouvelles conditions économiques, politiques et militaires, la société gauloise s'intègre désormais selon ses propres lois aux hiérarchies et au mode de vie de la société romaine. Cette transformation progressive permet à la Gaule de

⁴⁰ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.149

⁴¹ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.150

⁴² Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.151

conserver dans tous les domaines de l'économie et de la culture une personnalité bien distincte.⁴³

D'autres facteurs pouvant influencer l'extension du latin pourraient être pris en considération; la culture, en particulier la culture littéraire, la seule qui entre vraiment en ligne de compte ici, ne contribuait pas en elle-même à l'extension du latin. Il en va autrement du facteur scolaire : malgré les apparences, nous n'en savons que fort peu de choses. On ne sait pas vraiment dans quelle mesure les millions d'habitants anonymes avaient la possibilité de profiter, tout au long des cinq siècles qui nous occupent, d'un enseignement systématique. Certes, des graffiti comme les comptes de potiers de la Graufesenque semblent prouver dès le I^{er} siècle que la connaissance élémentaire des signes de l'écriture était assez largement répandue parmi les personnes économiquement actives, mais cette connaissance n'était pas nécessairement liée à l'usage du latin. On n'a donc aucune raison de supposer que l'enseignement du latin ou l'enseignement tout court ait contribué à déterminer, en profondeur et au niveau de la province entière, la marche de la pénétration du latin.⁴⁴

Le latin s'est implanté en Gaule à la suite du remplacement du gallois par le latin et non pas à la suite du remplacement de la population gauloise par une population de langue latine. Cela implique, notamment, la coexistence, pendant une période plus ou moins longue selon les régions, d'une population de langue latine et d'une population gauloise, communiquant entre elles grâce au bilinguisme des Gaulois ou du moins de certains d'entre eux.⁴⁵

C'est naturellement une formule extrêmement simplifiée, qu'il faut rendre plus précise. La population de langue latine se composait à l'origine de gens originaires d'Italie ou d'autres parties de l'Empire. Une particularité connue de la Gaule réside dans le fait que cette couche primitive de locuteurs latins constitue une minorité relativement faible et très inégalement répartie. À celle-ci est venue s'ajouter, progressivement, une couche secondaire de locuteurs latins, Gaulois ayant adopté le latin comme langue usuelle et unique, eux-mêmes descendants de Gaulois bilingues.⁴⁶

Quant aux bilingues, il devait y en avoir plusieurs types, comme on peut le déduire de situations linguistiques analogues, nombreuses à l'époque moderne. Des Gaulois pouvaient

⁴³ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.152

⁴⁴ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.152

⁴⁵ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.153

⁴⁶ Pottier, B. (1997). La parenté des langues romanes. *Le français dans le monde: Recherches et applications* : p.77

employer le latin occasionnellement, uniquement au contact de locuteurs exclusifs du latin. Le latin et le gaulois pouvaient coexister auprès du même individu ou dans la même communauté comme langues fonctionnellement distinctes, le latin étant celle de la vie publique et des affaires, le gaulois celle de la vie familiale et privée.

Enfin, à l'autre extrémité de la gamme, il devait y avoir des Gaulois latinisés pour qui le latin était déjà le moyen de communication principal et usuel, amis qui savaient encore se servir du gaulois occasionnellement, au contact de personnes dont le latin était inexistant ou faible. Cette situation déjà complexe était rendue encore plus complexe par la présence d'individus et de groupes dont la langue d'origine n'était ni le latin ni le gaulois, soit parce qu'ils appartenaient à des ethnies minoritaires, soit parce qu'ils venaient de provinces ou de régions de langue non latine (Orientaux divers, soldats de troupes auxiliaires, esclaves importés). Pour eux le seul moyen de communication utilisable devait être normalement le latin.⁴⁷ Ce qui, pour nous, est remarquable dans tout cela, c'est que la romanisation linguistique, la pénétration du latin, c'est-à-dire le passage, de l'usage exclusif du gaulois, par divers stades et types de bilinguismes, jusqu'à l'usage exclusif du latin, s'opérait au contact et d'après le modèle d'une couche relativement très mince de locuteurs natifs du latin.

Le processus de l'implantation du latin en Gaule a duré plusieurs siècles, c'était un processus lent, dans ce sens que l'échange de langues était une modification historique inconsciente pour ceux qui la vivaient. Ce processus a été lent si on le considère dans son ensemble, dans son aboutissement, qui était l'adoption du latin en tant qu'instrument de communication usuel et courant dans la Gaule entière, sauf quelques régions marginales ou isolées. En somme, l'implantation du latin en Gaule a donc nécessité un laps de temps de presque quatre siècles à partir du moment de la conquête.

Cependant, cela s'applique aux régions conquises par César. En Narbonnaise, où les méthodes de colonisation avaient été différentes (expropriation des indigènes, afflux massif de colons) et la présence romaine depuis toujours plus dense, la romanisation linguistique avait sans doute été rapide et précoce, comme le prouvent d'ailleurs un bon nombre de témoignages directs.⁴⁸

⁴⁷ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.153

⁴⁸ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.154

Il est à peu près certain que l'accélération du processus d'implantation du latin, à partir de la crise du III^e siècle, était due à la disparition rapide des facteurs externes qui avaient conditionné jusque-là une romanisation linguistique très graduelle : les populations se déplacent, la Gaule devient le théâtre d'opérations militaires. Avec les armées et les invasions germaniques apparaissent des étrangers en grand nombre avec qui le latin était le seul moyen possible de communication. La christianisation de la Gaule et en particulier des campagnes à la fin du IV^e siècle a aussi contribué à la suppression du gaulois car, le latin étant la langue du nouveau culte, il supprimait par là même la langue qui était liée à des souvenirs païens.⁴⁹

L'implantation du latin ayant été un processus d'échange de langues et non pas d'échange de populations, ce processus s'est déroulé, pendant les deux ou trois premiers siècles après la conquête, « sur place », parmi des populations rurales et citadines qui étaient sédentaires dans leur masse. Le latin a pénétré à partir de bases qui étaient essentiellement locales, établies dans les nouvelles agglomérations et les villas de type romain dans les premières décennies après la conquête, au contact de marchands, de fonctionnaires, d'esclaves venus d'ailleurs.⁵⁰

2.2.2.2. La naissance du français

Avec la chute de l'Empire Romain d'Occident en 476, le Royaume Gaulois a changé son organisation feudale et politique, mais les grandes colonies favorisaient toujours l'emploi du latin. Les Francs, puissants du point de vue militaire et politique, acceptent le latin comme langue de la religion et de l'administration. Vers la fin du X^e siècle les Francs ont commencé à abandonner leur langue germanique et ont pris la version du latin qui se parlait en Gaule.⁵¹

Jusqu'à la fin du IX^e siècle, même si cette période est communément considérée comme la période du latin vulgaire, dans le grand nombre de textes dont on disposons il n'y a aucun d'eux écrit complètement en latin vulgaire. On y peut noter des éléments linguistiques qui s'éloignent beaucoup du latin classique, mais aussi du latin compris dans tout l'Empire, comme une forte tendance vers l'analyse des formes synthétiques, la perte de la quantité vocalique et la tendance vers la simplification des diphtongues. Cependant, les changements

⁴⁹ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.155

⁵⁰ Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer : p.155

⁵¹ Apostol, A. (2005). *Interférences latines: le français, l'italien, le serbo-croate, le roumain*. 493

les plus évidents sont ceux qui ont affecté le vocabulaire qui s'est enrichi avec beaucoup d'éléments affectifs mais aussi avec des mots d'origine celtique ou germanique.

Le latin vulgaire parlé en Gaule à cette époque pourrait donc bien facilement être appelé un français ancien, un latin qui se distingue des latins vulgaires des autres provinces par des raisons de mélange de la population et par conséquence de mélange de cultures et langues différentes. Cette coexistence de plusieurs langues au même endroit a causé une distorsion du latin proprement dit en y incorporant des mots et des concepts linguistiques propres à d'autres langues présentes en Gaule dans cette période et a enfin abouti à la formation d'une nouvelle langue.⁵²

Une influence de plus en plus profonde du superstrat germanique avec l'arrivée des Wisigoths, qui a résulté d'une introduction de termes lexicaux d'origine germanique conservés dans toute la période, a parvenu à la fin de la période du latin classique qui devient pour la nouvelle langue française seulement une source de termes administratifs et religieux.⁵³ Toutefois, le français qui se développera dans les prochains siècles a conservé sa base dans des traits typiques de la langue latine pendant sa formation dont on a preuve même aujourd'hui quand on utilise le français moderne (p. ex. le pronom *leur* vient du génitif du latin *illorum*, les substantifs *flos* et *soror* sont aux origines des mots français fleur et sœur, ...).

⁵² Leclerc, J. (n.d.). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Recherché le 14 juin 2014, Les langues romanes: http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/langues_romanes.htm

⁵³ Leclerc, J. (n.d.). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Recherché le 14 juin 2014, Les langues romanes: http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/langues_romanes.htm

3. CONTACTS ENTRE LANGUES APPARENTÉES

3.1. Les transferts lexicaux

La notion de *contact de langues* est extrêmement large, et va du contact de communautés linguistiques différentes à celui de plusieurs systèmes linguistiques chez un même individu bi- ou pluri-lingue.⁵⁴

Le contact qui nous intéresse ici concerne la langue maternelle – l’italien – et la langue en apprentissage – le français, au début du parcours d’acquisition, c’est-à-dire dans une situation où le déséquilibre entre le système maîtrisé et le système en construction est encore très grand. Le contact entre deux langues a été longtemps rendu responsable des erreurs observables chez des bilingues comme chez des apprenants de langue étrangère, en raison des transferts qu’ils opèrent d’une langue sur l’autre et on a attribué à l’analyse contrastive le rôle de décrire, voire de prédire, ces erreurs.

De l’affirmation de l’analyse contrastive naît la nécessité d’une description scientifique préalable de la langue à apprendre pour la confronter à celle de la langue maternelle de l’apprenant. On rencontre donc le principe du transfert – positif ou négatif – des formes, des signifiés et de la distribution de ces formes et de ces signifiés, de la langue et de la culture maternelles sur la langue et la culture étrangères, à la fois en production et en compréhension.⁵⁵ On ajoute alors à la grille d’analyse des erreurs d’interférences établie jusqu’à ce moment (phonologie, morphologie, syntaxe et lexique) une section sur la culture. Le postulat qui s’impose donc, c’est que les dissymétries linguistiques et culturelles observées sont corrélables à des transferts négatifs, et par conséquent l’analyse contrastive a une capacité de prédiction des difficultés d’apprentissage.⁵⁶

À travers l’observation des erreurs dans les discours libres plus significatifs, une vision plus organique de l’erreur s’impose aboutissant à la notion d’*interlangue* conçue comme un système transitoire et en évolution entre la langue maternelle et la langue en apprentissage (Corder, 1967 ; Selinker, 1972). On doit à Corder (1971) la distinction entre les *fautes* occasionnelles et non systématiques, touchant la performance, et les *erreurs* plus

⁵⁴ Jamet, M.-C. (2009). Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie n°5* : p.50

⁵⁵ Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme*. Paris: Didier.

⁵⁶ Jamet, M.-C. (2009). Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie n°5* : p.50

systématiques qui révèlent la « compétence transitoire » de l'apprenant. Le rôle joué par la langue maternelle dans la production des erreurs est toujours reconnu, mais la langue maternelle n'est plus le seul facteur en cause. Selinker place les *transferts linguistiques* (1971) comme premier point de sa grille qui intègre aussi le *transfert d'enseignement* («transfert of training») (certaines formes sont privilégiées ou étendues à cause de la façon dont elles ont été enseignées), les *stratégies d'apprentissage* (comme la simplification, l'évitement), les *stratégies de communication* (le désir de s'adapter à la situation de communication peut engendrer des erreurs) et l'*hypergénéralisation*.⁵⁷

Mais le transfert sur lequel on va baser la recherche dont il est question dans ce mémoire est le *transfert lexical*. Le transfert lexical d'un système linguistique à un autre fait partie de la dynamique habituelle des systèmes linguistiques et trouve souvent son importance essentielle dans le plan socio-culturel. Sa capacité et sa possibilité de pénétration sont donc étroitement liées à sa charge sémantique qui apporte des innovations par rapport à des facteurs culturels et des événements historiques de différente échelle. Plus ces facteurs sont proches, plus le transfert lexical sera identifiable par des utilisateurs ou des apprenants de la langue étrangère.⁵⁸

Le processus d'implantation d'éléments d'un système dans un autre implique une adaptation phonétique et / ou morphologique du système d'insertion où il commence d'être considéré comme un élément complètement assimilé à l'autre langue. On y recouvre alors les liens qui ont mené à une telle implantation, les similitudes sémantiques et morphologiques du lexique des deux langues.

Dans la reconstruction du processus menant à la création d'un sens spécifique du mot est la recherche étymologique qui a un rôle essentiel parce qu'elle suit le développement sémantique dans deux ou plusieurs langues qu'on rencontre en contact. L'étymologie doit, dans ce cas, être considérée comme une recherche sur les couches linguistiques qui se sont créées au fil du temps et de l'espace.

⁵⁷ d'après Jamet, M.-C. (2009). Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie n°5* : p.51

⁵⁸ Galetto, P. (2009). Il trasferimento lessicale: ambito italiano-francese. *Italiano LinguaDue* : p.170

3.2. L'hypothèse de la recherche

Étant donné que, dans le cas de notre étude, les deux langues (l'italien et le français) font partie du même groupe de langues indo-européennes, les langues romanes, leur origine étymologique est bien claire et descend à la langue latine, comme on l'a déjà éclairé dans le chapitre 2. C'est pour cette raison qu'on peut relever maintes similitudes dans le vocabulaire de ces deux langues.

Il est indéniable que, dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, une mémoire sémantique plus au moins bien établie est déjà présente dans l'esprit de l'apprenant. Comme n'importe quelle autre sorte de connaissances nouvelles, les éléments de la langue étrangère ne peuvent être compris qu'en relation avec l'ensemble de connaissances déjà existant. C'est-à-dire que dans le premier stade au moins de l'apprentissage d'une langue étrangère l'apprenant ne peut pas ne pas s'appuyer sur sa langue maternelle puisqu'elle constitue en fait la seule voie d'accès à son système cognitif et à ses capacités d'apprentissage.⁵⁹

Beaucoup d'apprenants considèrent leur langue maternelle, et les processus qui leur ont permis de la maîtriser, comme une aide dans l'acquisition d'une autre langue. Ce fait explique pourquoi la plupart des apprenants posent une hypothèse d'équivalence sémantique des deux systèmes au début de leur apprentissage. Cette hypothèse est supposée faciliter l'acquisition des significations lexicales en langue étrangère mais est aussi considérée la cause de transferts négatifs dans la nouvelle langue car l'apprenant tend alors à ignorer les différences qu'on trouve d'une langue à l'autre au niveau de la classification conceptuelle et dans les frontières sémantiques de mots apparemment correspondants en langue maternelle et en langue étrangère.

C'est pour cette raison que j'ai décidé de mener une recherche concernant l'influence qu'a eu l'italien sur le français langue étrangère dans une situation d'apprentissage. Bien qu'un grand nombre de chercheurs ait déjà fait des expériences similaires, la spécificité de mon cas d'étude est la langue maternelle des apprenants en question, lorsqu'il s'agit, dans la plupart des cas, d'un italien appris en parallèle avec la langue du pays, le croate. Il s'agit donc d'une situation bilingue où une des langues a une origine slave (le croate) et l'autre a une origine romane (l'italien). La langue maternelle romane est, par conséquent, plus proche à la langue en apprentissage (le français) car elles partagent les mêmes racines (celles latines).

⁵⁹ Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier/ Didier.

Même si les influences semblent évidentes, pendant une première réflexion sur le cas, on doit déjà parvenir à des questions auxquelles seulement une recherche détaillée de cas spécifiques pourrait donner des réponses plausibles : **à quel point coïncident les deux langues du point de vue des apprenants ? Est-ce qu'on rencontre des transferts lexicaux dans les productions des apprenants ? S'agit-il plus de transferts négatifs ou positifs ? Et enfin, est-ce que le nombre de transferts présents chez un apprenant est influencé par le niveau de connaissance des deux langues ?**

Les réponses à ces questions seront d'une importance cruciale dans la confirmation ou l'infirmerie de mon hypothèse de base : **l'italien (langue maternelle) a aidé l'apprentissage du lexique du français langue étrangère chez les bilingues croato-italien.**

On en parlera plus dans les chapitres suivants.

4. RECHERCHE

4.1. La méthodologie de la recherche

En faisant partie d'une minorité italienne dès ma naissance, je pourrais dire que, sauf la langue du pays où j'habite, la langue italienne a toujours été une deuxième langue maternelle pour moi. Le cas est le même pour environ 7000 de mes concitoyens qui ont vécu dans une communauté complètement différente de celle majoritaire dans le reste du pays, mais englobée dans la réalité croate. La ville de Rijeka, située dans la baie du Kvarner, au nord de la Croatie, est une ville historiquement contestée : elle a subi pendant le dernier siècle des énormes bouleversements concernant sa gestion. La ville a été pendant un certain temps même un état à part, l'État libre de Fiume, sous la direction de Gabriele D'Annunzio, écrivain italien et supporteur du fascisme, avant d'être annexée par l'Italie avant la Seconde Guerre mondiale. À la fin de la Seconde Guerre mondiale la ville est prise par les troupes yougoslaves qui forcent la majorité des 40 000 Italiens (environ 70 % de la population résidente avant 1945) à prendre le départ et à quitter la ville.

Malgré les persécutions exercées par le régime de Tito, une petite minorité italienne subsiste encore. La minorité italienne de Rijeka a, malgré l'existence de beaucoup de villes avec un grand pourcentage de population italienne en Istrie, créé une communauté à part, étant située en dehors de cette région. Cette communauté petite mais compacte a, pendant des années, développé sa diversité culturelle, ce qui a abouti à une intense organisation d'institutions culturelles éducatives et d'organisations sociales : la minorité dispose de quatre écoles fondamentales (primaire + collège) et d'un lycée et publie, depuis plus de 60 ans, le quotidien en langue italienne *La Voce del Popolo* fondé originalement en 1885.

Les établissements scolaires de la minorité italienne de Rijeka offrent aux élèves la possibilité de suivre des cours complètement en italien, d'améliorer leur niveau de langue et leurs connaissances sur la culture italienne. Cependant, ils offrent aussi une éducation conforme aux standards de l'état en veillant au même temps à la réalisation des tâches imposées par le programme et à une prise de conscience des nouvelles générations sur la vie dans une communauté ethnique minoritaire. Les écoles fondamentales offrent, sauf des cours bilingues pendant les huit années d'éducation, une école primaire croate qui fonctionne en parallèle, dont le programme est conforme au programme de chaque autre école n'appartenant à aucune minorité en Croatie. Cela donne la possibilité aux petits Croates de conscientiser l'existence

de minorités ethniques dans leur ville et dans leur pays, et d'apprendre l'italien comme matière optionnelle dès leurs premières années à l'école.

Malgré l'importance de ce rôle moniteur entre la culture de la minorité et celle du pays, les écoles donnent à leurs élèves bilingues la possibilité de développer aussi des intérêts envers des autres langues. C'est ainsi que des cours d'anglais comme première langue étrangère et des cours optionnels d'autres langues étrangères sont offerts aux élèves, qui ont pour but de sensibiliser les plus petits à la multiculturalité de la réalité moderne. Dans les écoles primaires « Dolac » et « San Nicolò » les élèves peuvent donc suivre des cours optionnels d'espagnol, dans la « Belvedere » on offre des cours d'allemand et à l'école « Gelsi » on enseigne optionnellement le français. L'enseignement de ces deuxièmes langues étrangères est dispensé dès la dernière année de l'école primaire jusqu'à la fin du collège et peut se poursuivre, pour l'allemand et le français, même au lycée italien de Rijeka.

Comme j'ai déjà mentionné dans le dernier chapitre, je voulais faire une recherche sur l'apprentissage du français dans une situation bilingue au début du parcours d'acquisition, c'est pourquoi j'ai choisi d'utiliser comme groupe de contrôle de ma recherche les élèves de l'école primaire « Gelsi » qui fréquentent les cours optionnels de français. Ce groupe d'élèves répondait à tous les critères que je m'avais imposé de suivre : ce sont tous des enfants bilingues croato-italiens apprenant le français depuis leur 4^e classe (équivalent du CM2 en France).

Je devais, en premier lieu, sonder leur apprentissage de la langue italienne, parce que, même des élèves ne faisant officiellement pas partie de la minorité italienne avaient la possibilité de s'inscrire dans ce type d'école, donc il y avait une discordance dans leurs connaissances sur la langue dite maternelle – l'italien. Pour ce type d'élèves, l'apprentissage a pu commencer ou dans une des écoles maternelles italiennes de Rijeka, ou dans des cours individuels / de groupe dans une école de langues étrangères, ou même en première classe (le CE1) d'une école bilingue. Cette information était pertinente dans la comparaison des savoirs intériorisés sur la langue maternelle et de son influence sur l'acquisition de la langue en apprentissage.

J'ai jugé comme fait pertinent aussi la fréquence d'utilisation et de contact avec la langue maternelle dans des situations extrascolaires parce qu'elle agit sur le développement des quatre compétences linguistiques (compréhension orale / écrite et production orale / écrite) de l'individu. En prenant en compte toutes ces données, j'ai pensé aussi au développement

cognitif de l'enfant bilingue, qui est dès sa naissance (ou au moins dès le commencement de son instruction institutionnalisée) en contact continu avec deux systèmes linguistiques et est donc habitué à parler et ensuite même à penser dans les deux langues maternelles dont il s'est approprié.

Je suis passée alors à une analyse des données sur la langue française : les années d'apprentissage, le premier contact avec la langue, la fréquence de contact avec la langue, pour venir ensuite à une série de questions personnelles pour étudier la motivation des apprenants envers la langue en apprentissage. À travers ces questions j'ai voulu créer une image sur le statut du français chez les apprenants interrogés, sur leur intérêt envers la langue et son apprentissage, sur la motivation intrinsèque et extrinsèque qui les pousse à s'intéresser au français.

La batterie de questions qui suivait était formulée comme une sorte d'autoévaluation de l'appris et de la situation d'apprentissage où l'enfant même pouvait donner sa propre opinion sur mon sujet d'étude, l'influence de l'italien sur son français. Cela a servi comme une conscientisation de la similitude des deux langues, fait que les enfants ont sûrement noté pendant l'apprentissage de la nouvelle langue. Même si cette similitude a été presque toujours aperçue, dans la plupart des cas l'enfant n'a pas eu l'envie de réfléchir davantage sur la question qui reste alors cachée hors de la sphère consciente de son esprit.

J'ai terminé mon questionnaire avec des exercices lexicaux où j'ai réuni tous les éléments des deux langues qu'un apprenant pourrait juger comme concordants et donc transférer de la langue mieux maîtrisée à celle encore en apprentissage. La première série d'exercices se référait au genre des noms utilisés communément qui, contrairement à toute attente, dans la plupart des cas donnés divergeait d'une langue à l'autre. L'exercice avait même des distracteurs : une liste de mots en italien parallèle à celle des mots en français, qui devait susciter une envie de transférer immédiatement et directement les connaissances des apprenants sur le genre des mots en italien à leurs couples français et les amener ainsi à faire des erreurs, à se soumettre aux possibles transferts négatifs entre les deux langues.

J'ai donné aussi des exercices de correction où il fallait marquer les erreurs commises dans des phrases et les corriger, en prenant en compte le nombre d'erreurs noté entre les parenthèses. Les phrases de cet exercice étaient toutes très simples et compréhensibles aux

enfants, mais les erreurs étaient variées (la plupart, cependant, étaient des erreurs d'orthographe) et touchaient toutes la sphère du contact des deux langues.

La dernière série d'exercices consistait en des phrases à traduire du français en italien. En raison des faux-amis très présents dans la traduction des langues apparentées, j'ai jugé nécessaire de faire un exercice de ce type pour prouver la divergence de ces deux langues dans le sémantisme des mots apparemment similaires dans la forme. J'ai dû prévoir toutes les erreurs que les sujets interrogés pourraient faire en faisant cet exercice et donc assembler toutes les possibilités de transferts négatifs. J'ai pu voir ainsi si l'influence de l'italien est si intense à conduire à l'oubli des éléments appris aux cours de français. Même si cet exercice était difficile pour les apprenants, il s'est avéré comme très utile dans l'analyse des résultats de ma recherche et dans l'essai de répondre aux questions qui étaient à la base de mon étude.

4.2. L'échantillon témoin

Comme j'ai déjà mentionné dans le dernier chapitre, j'ai choisi comme groupe de contrôle dans ma recherche les élèves de l'école élémentaire « Gelsi » qui fréquentent les cours optionnels de français à l'école. L'apprentissage du français a commencé pour tout mon échantillon témoin en 4^e classe (équivalent du CM2 en France), à l'âge d'à peu près 10 ans, quand les enfants ont déjà réussi à bien maîtriser des notions et des règles concernant la langue maternelle et sont donc prêts à venir en contact avec une nouvelle langue étrangère.

Le contact avec la langue étrangère que l'enseignant offre aux apprenants à tel âge doit toujours être le plus subtil possible, être envisagé plus sous forme de jeux et être une introduction à la langue à apprendre et la culture du pays où cette langue est parlée. La majorité de mon échantillon faisait partie précisément de cette tranche d'âge, même 18 apprenants pour lesquels le français était une nouvelle matière introduite depuis cette année. Les élèves avaient tous entre 9 et 11 ans (la majorité avait 10 ans) et il y avait plus de garçons que de filles, ce qui m'a surpris parce qu'on a l'habitude de considérer que les filles ont plus d'intérêt et d'affinité pour l'apprentissage des langues.

La deuxième partie de mon groupe de contrôle était formée de 10 élèves de 5^e classe (équivalent de la 6^e d'un collège français). Même si en Croatie on n'a pas de distinction si

nette et officielle entre l'école primaire et le collège comme en France, on divise l'école primaire en classes inférieures et classes supérieures, ce qui donne un statut plus sérieux à l'enseignement des matières dès la 5^e classe jusqu'à la fin de l'école primaire (la 8^e classe). C'est aussi le cas du français, même s'il s'agit ici d'une matière optionnelle, qui sort des contraintes du jeu et son apprentissage devient plus exigeant à suivre pour les élèves. Dans cette classe témoin il n'y avait qu'un élève de 12 ans, tandis que le reste étaient tous des enfants de 11 ans et il s'agissait encore une fois majoritairement de garçons.

Les 10 élèves en 6^e classe (équivalent de la 5^e d'un collège français) qui fréquentent les cours de français étaient tous des enfants de 12 ans, mais cette fois, conformément à mes attentes, la plupart de la classe étaient des filles. Néanmoins, ni le petit nombre d'élèves ni le genre majoritaire de la classe n'a pas influencé considérablement l'amélioration de la discipline en classe puisque les enseignants de l'école m'ont confirmé qu'en 5^e et en 6^e classe il y avait des problèmes de comportement depuis toujours. Cette remarque sur la discipline devrait être prise en considération pendant l'analyse des résultats obtenus dans la recherche, car le manque de discipline a sûrement influencé l'enseignement et par conséquent aussi l'apprentissage de la langue française.

En 7^e (équivalent de la 4^e d'un collège français), le nombre des élèves fréquentant les cours de français était le moins élevé, avec seulement 7 apprenants, presque tous de 13 ans, quasi également divisés selon le sexe. La réduction du nombre des élèves jusqu'à la 7^e est dû non seulement au nombre d'élèves appartenant à cette génération et inscrits à cette école mais aussi à l'intérêt des apprenants envers la langue qui semble diminuer avec les années. Puisqu'il s'agit de matière optionnelle, les élèves ont la possibilité d'arrêter leur apprentissage du français à chaque rentrée et c'était donc le cas aussi pour certains élèves de cette classe.

La classe qui me semblait avoir le plus d'intérêt et d'affinité pour le français était la 8^e. Entre les 10 élèves qui fréquentaient cette classe il y avait même le vainqueur et un élève qui a obtenu la 5^e place au concours national de la langue française qui a eu lieu en avril cette année. Dans cette classe, même si le nombre de filles et de garçons est en proportion, j'ai noté un désir plus fort à apprendre la langue chez les garçons, dont la preuve même sont les résultats obtenus au concours national. Beaucoup d'élèves de cette classe a décidé de poursuivre leur éducation au lycée italien de Rijeka et de continuer donc avec leur apprentissage du français.

Aux cinq classes de l'école « Gelsi » que je venais de présenter et qui forment ensemble un groupe de contrôle de juste 60 individus, j'ai décidé d'ajouter aussi 5 autres élèves. Ce sont des enfants de 4^e classe qui fréquentent l'école primaire italienne « Dolac » et n'ont pas la possibilité donc de suivre des cours de français à l'école mais forment un groupe à part à l'Alliance française de Rijeka. Ces élèves ont commencé à apprendre le français une année avant leurs camarades en « Gelsi » (donc dès la 3^e classe), et l'ont fait au dehors de l'institution scolaire, avec un différent enseignant et des diverses conditions de travail. J'avais le plaisir d'enseigner le français à ce groupe-là et j'ai pu noter déjà pendant les cours qu'en utilisant le français, les enfants font beaucoup de référence à des éléments de l'italien, et c'est donc pourquoi j'ai décidé d'ajouter encore ce petit groupe à mon échantillon témoin.

4.3. Les résultats de la recherche et leur analyse

4.3.1. Division de l'échantillon témoin en trois tranches d'âge

Comme j'ai déjà mentionné, mon enquête a été conçue de façon à délimiter spécifiquement ses trois parties : celle sur la connaissance de l'italien, celle sur la connaissance du français et celle qui traite des possibles interférences des deux langues. Même si la batterie de questions sur les possibles interférences pourrait être considérée comme la plus pertinente dans l'analyse des résultats de mon étude, chaque partie contribue à sa façon à la vision globale de ce qu'on essaie d'éclairer avec cette recherche.

Pour faciliter la compréhension des résultats reçus, pendant l'analyse j'ai pris aussi en compte les différentes tranches d'âge qui ont été présentes dans mon échantillon témoin et dont les différents niveaux cognitifs et d'intérêt pourraient se révéler comme pertinents ou au moins intéressants à comparer. L'élément qui a facilité le plus cette division de l'échantillon en tranches d'âge a été la possibilité d'inclure dans mon étude les élèves de deux 4^e classes appartenant à deux écoles différentes (« Gelsi » et « Dolac »), travaillant avec une différente méthode, mais ayant le même âge (10 ou 11 ans) et approchant à la langue d'une même manière, plus subtile et plus orientée vers une approche ludique que dans les autres classes avec lesquelles j'ai travaillé. Ces deux classes faisant partie de la première tranche, il y en avait encore 4 autres qu'il fallait diviser. J'ai décidé ici de suivre donc la séquence logique qui s'impose à nous avec le même système éducatif croate, qui introduit des nouvelles matières

scolaires premièrement en 5^e et après en 7^e classe. C'est donc pour cette raison que les trois tranches d'âge que j'allais distinguer ont parvenu à être :

1. *la première tranche* (les élèves de 4^e classe)
2. *la deuxième tranche* (les élèves de 5^e et 6^e classe)
3. *la troisième tranche* (les élèves de 7^e et 8^e classe)

Ces trois tranches n'ont parfois résulté avec aucune différence significative mais ont été un bon point de départ avec une analyse de ce type.

4.3.2. Le contact avec la langue maternelle – l'italien

Dans la communauté bilingue croato-italienne de Rijeka, à part les enfants qui sont bilingues dès leur naissance il y en a aussi d'autres auxquels la langue italienne a été introduite plus tard, dans un des jardins d'enfants italiens qui opèrent à Rijeka ou même encore plus tard, au moment de leur inscription à une école bilingue. C'est pourquoi j'ai jugé nécessaire, en premier lieu, d'interroger mon échantillon sur leur italien et les habitudes qu'ils ont développées à l'utiliser au dehors de leurs obligations scolaires.

J'ai pu noter que le nombre d'élèves qui a répondu d'avoir appris l'italien dès leur plus jeune âge chez eux, avec leurs parents ou d'autres membres de la famille (grands-parents, cousins habitant en Italie, etc.), coïncide à peu près avec le nombre de ceux ayant appris l'italien au jardin d'enfants, un moyen assez commun d'apprendre la langue de la minorité, surtout en vue de conservation d'une tradition familiale, si cette langue a été activement utilisé par les ancêtres de la famille. Le taux d'enfants ayant appris l'italien à la maison reste en tout cas légèrement surélevé par rapport aux élèves ayant commencé à apprendre l'italien dans un jardin d'enfants, avec une seule exception dans la deuxième tranche d'âge où on peut remarquer le même écart mais cette fois en faveur de l'apprentissage dans l'institution mentionnée.

Bien que j'aie offert dans mon questionnaire même d'autres possibilités de réponses et que les élèves aient pu répondre librement à cette question sur l'histoire de leur apprentissage de la langue italienne, la seule réponse choisie à part celles déjà mentionnées indiquait un apprentissage qui n'a commencé qu'à l'école. Toutefois, le nombre d'élèves ayant répondu par cette dernière réponse est si minimal (5 sujets interrogés sur 65) qu'on pourrait même l'ignorer

dans cette première partie de l'analyse. La seule question qui pourrait nous intéresser sur cet apprentissage si tardif par rapport aux autres, est le fait que la majorité de ce petit fragment de mon échantillon témoin fait partie de la deuxième tranche d'âge, où on a déjà pu remarquer une différence par rapport aux autres tranches. La ligne de pensée que j'ai suivie pendant l'observation des résultats obtenus dans cette première question était la distance nette du sens des deux termes didactiques d'apprentissage et d'acquisition et c'est cette idée qui restera dans mon inconscient pendant l'approfondissement de mon analyse.

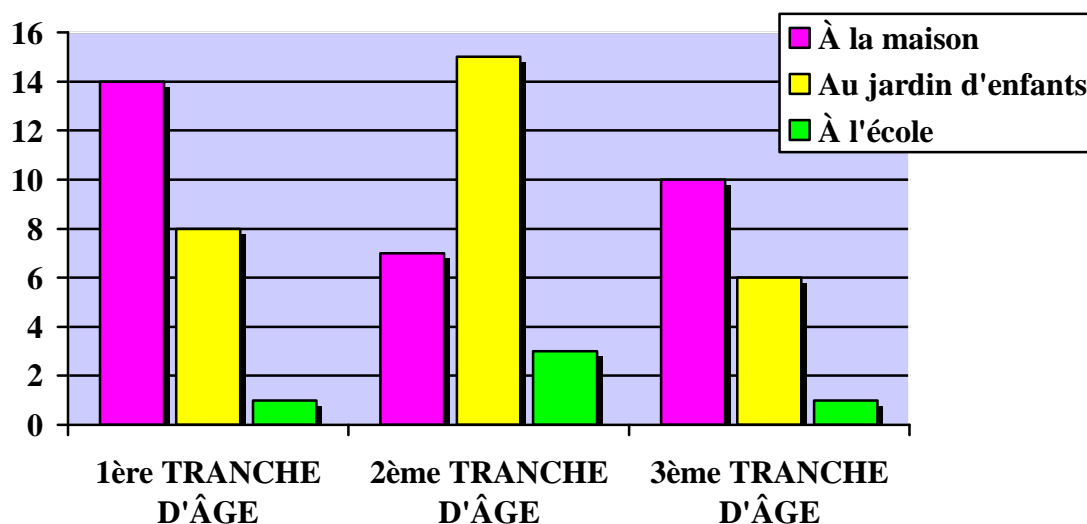
La distinction entre ces deux termes linguistiques a été systématisée par Stephen Krashen, linguiste américain dont les domaines d'étude étaient en particulier l'acquisition de la langue seconde et l'éducation bilingue. Selon lui, l'acquisition est un processus naturel d'appropriation d'une langue, c'est ramasser un langage à travers la conversation et sans aucune étude des formes et de la grammaire. L'acquisition est en contraste avec l'apprentissage d'une langue par l'étude consciente des formes, car en acquisition la maîtrise complète d'une langue est atteinte sans réflexion sur la façon d'opérer. Elle peut se développer en contexte naturel ou institutionnel, mais se fait à travers un grand nombre d'interactions verbales et donne au locuteur une certaine intuition de ce qui est acceptable et de ce qui ne l'est pas.

L'apprentissage, par contre, renvoie à des aptitudes cognitives, à la faculté de connaître. Il concerne les connaissances transmises au locuteur dans un cadre institutionnel. Ce processus suppose l'explication des règles sur le fonctionnement de la langue dans un cadre d'instruction. Ces deux façons d'assimiler une langue étrangère sont indépendantes l'une de l'autre et ont un statut différent dans l'acte de parole. La maîtrise d'une langue étrangère est due aux stratégies cognitives d'acquisition. Toutefois, d'après S. D. Krashen, elles sont complétées dans l'acte d'énonciation par des règles apprises. Celles-ci jouent alors le rôle d'un filtre ou d'un moniteur face aux automatismes acquis et, si besoin est, interviennent en tant que correcteur au niveau de la construction progressive de l'interlangue. C'est ainsi que ces deux processus entrent en corrélation et finalisent la maîtrise d'une langue.⁶⁰

C'est donc dans ce domaine que les sujets interrogés se distinguent en tant que ceux s'ayant approprié l'italien par acquisition, comme une langue habituellement parlée et utilisée à la maison, et ceux l'ayant appris dans une institution, même si on peut aussi noter une différence

⁶⁰ Besse H., et Porquier R., *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier/ Didier, 1991.

entre l'institution telle qu'est un jardin d'enfants et celle telle qu'est l'école. Les différences statistiques peuvent être remarquées dans le diagramme ci-dessous qui nous éclaire le rapport entre les différentes tranches d'âge et les situations d'appropriation de la langue italienne.



Après cette question sur leur premier contact avec l'italien (*voir annexe – question 1*), la question suivante était plus que logique : en prenant en compte les différentes situations d'apprentissage de l'italien où les apprenants ont eu l'occasion de se trouver, on devait aussi les interroger sur leurs habitudes à utiliser la langue et donc voir quel est le véritable contact avec cette langue que les apprenants réalisent quotidiennement. Étant donné que les apprenants des écoles bilingues n'ont pas vraiment la possibilité d'utiliser leur langue (dans ce cas l'italien) dans le quotidien de la réalité croate, au dehors de la famille ou au dehors des conversations avec des autres membres de la communauté, les écoles jouent le rôle principal de médiateur entre les élèves et la langue. Ils tendent ainsi à saisir ce rôle en interdisant de parler le croate à l'intérieur de l'école, pour favoriser, de cette manière, l'utilisation de l'italien et pousser les élèves à le concevoir plus comme un automatisme que comme une contrainte à parler une langue souvent considérée par eux comme étrangère. Même si cette méthode d'interdiction de la langue de l'état en question rencontre souvent l'indignation des élèves (spécialement de ceux plus âgés qui considèrent souvent moins « cool » parler la langue qui leur est imposée), elle pourrait bien être une excellente possibilité pour ceux qui n'ont pas l'occasion d'utiliser la langue en interaction au dehors de l'institution.

Les élèves ne rencontrent pas des vraies sanctions si on les entend parler croate, c'est pourquoi les réponses leur offertes dans mon questionnaire, sauf celle qui incluait l'utilisation

de l'italien à l'école et au dehors (en famille, avec les amis, etc.), étaient formulées à faire la différence entre le temps passé à l'école, en classe, à suivre les leçons et celui qui n'inclut pas seulement le temps en classe mais aussi les moments des récréations où le contrôle des enseignants est réduit au minimum (*voir annexe – question 2*). Cependant, seulement cinq sujets interrogés de tout mon échantillon témoin ont répondu qu'ils ne parlaient l'italien que pendant les leçons, lorsqu'ils sont sous l'œil vigilant des enseignants. La majorité, c'est-à-dire la moitié des sujets interrogés, dit qu'ils parlent l'italien pendant le temps passé à l'école, suivi d'un nombre légèrement inférieur à ceux qui le parlent aussi pendant leur temps libre. La plupart de ces derniers fait partie des enfants familiarisés avec la langue italienne à la maison et continuent à rester en contact avec la langue en dehors de l'école, donc dans des situations plus réelles et concrètes de la vie quotidienne. Pour cette question on n'a pu noter aucune différence notable entre les trois tranches d'âge.

Même si pour une langue de minorité la langue parlée est le moyen le plus rapide et le plus pratiqué en échange, les écoles tendent à développer aussi les compétences de compréhension et production écrites. Mais, bien qu'après l'école il n'y a personne qui puisse nous obliger à lire ou écrire à notre gré dans notre langue maternelle, on est constamment liés à cette langue par nécessité, dans des situations quotidiennes où on regarde la télé ou lit un journal pour s'informer sur les actualités, ou on remplit un formulaire à la banque ou à la poste. Ce sont précisément ces éléments dont manquent les bilingues appartenant à une minorité et ils n'ont autre chose à faire qu'essayer de maintenir seuls leur contact avec la langue. On pourrait dire que la première tranche d'âge est encore très motivée à lire/écrire chez soi et il s'agit pour la plupart de livres, contes, magazines et journaux. Dans les deux autres tranches, le nombre de sujets interrogés utilisant les compétences écrites sans y être obligés diminue, mais reste toujours au niveau de la moitié du groupe, pourtant étendant le domaine en question avec des textos, des conversations de chat, des courriels, des activités sur les célèbres réseaux sociaux, etc. C'est précisément avec l'aide de la technologie que les nouvelles générations peuvent choisir de développer les compétences dans une langue et j'étais ravie de voir qu'ils ne ratent pas du tout cette occasion.

Toutefois, développer ses compétences dans une langue n'aide pas seulement à l'utilisation effective de cette langue mais favorise l'intériorisation de la langue, de ses règles, de sa culture, et il arrive donc souvent qu'un bilingue ne pense plus en une seule langue mais est capable d'interchanger les deux langues maternelles dans sa pensée. C'est ce dernier élément

que je crois être une caractéristique typique des bilingues. J'en ai eu preuve même pendant mon questionnaire (*voir annexe – question 5*) où, indépendamment de l'appartenance à une des tranches d'âge, les sujets interrogés ont répondu en majorité d'alterner le croate, langue du pays de l'entourage, et l'italien, langue de la communauté minoritaire, dans leur ensemble d'idées selon les situations où ils se trouvent et les interlocuteurs avec qui ils communiquent.

Avec cette question se termine la première partie consacrée à la langue italienne et les habitudes langagières des sujets interrogés (*voir annexe – questions de 1 à 5*). Conforme à mes attentes, un grand nombre d'élèves interrogés choisissent d'avoir des contacts avec la langue italienne même en dehors de l'école et considèrent la langue italienne comme une langue maternelle, en parallèle avec le croate. Ces données font la base de mon étude parce que sans des vrais bilingues l'étude ne pourrait pas parvenir à une confirmation ou une infirmation de l'hypothèse de départ.

4.3.3. L'échantillon témoin et la langue en apprentissage – le français

4.3.3.1. Le contact avec le français

La batterie de questions qui suit est plus étroitement liée à la langue française, aux faits mesurables mais aussi aux opinions subjectives des apprenants (*voir annexe – questions de 6 à 12*). J'ai demandé, en premier lieu, quelles sont les langues étrangères qu'ils apprennent sauf le français. La réponse que j'ai vu se reproduire le plus était l'anglais dont l'apprentissage et l'usage est devenu un phénomène mondial aujourd'hui. Les autres langues mentionnées comptaient si peu d'apprenants et ne sont en aucune manière associables au français et son apprentissage que j'ai jugé ces données négligeables dans mon étude.

À part l'anglais qui, en tant que première langue étrangère apprise à l'école, a sûrement des éléments qui coïncident avec le français il y avait encore une autre langue donnée comme réponse dont la mention m'a intéressé. C'est le cas de l'espagnol que les élèves de la 4^e classe de l'école « Dolac » apprennent déjà depuis deux ans et ils ont donc commencé à apprendre au même temps les deux langues romanes : l'espagnol et le français. Étant donné que ces derniers mois j'avais le plaisir d'enseigner le français à ces enfants, j'ai pu noter que leurs connaissances en espagnol contribuent aussi à leur apprentissage du français. Bien que dans la majorité des cas ils adaptent de manière erronée les éléments appris pendant les cours

d'espagnol au français, je crois que cette autre langue romane, aussi étrangère pour eux (à différence de l'italien – langue maternelle), peut leur servir à mieux comprendre toutes les possibles divergences et convergences dont plusieurs langues appartenant au même groupe disposent et à y approcher avec plus de prudence que les autres interrogés.

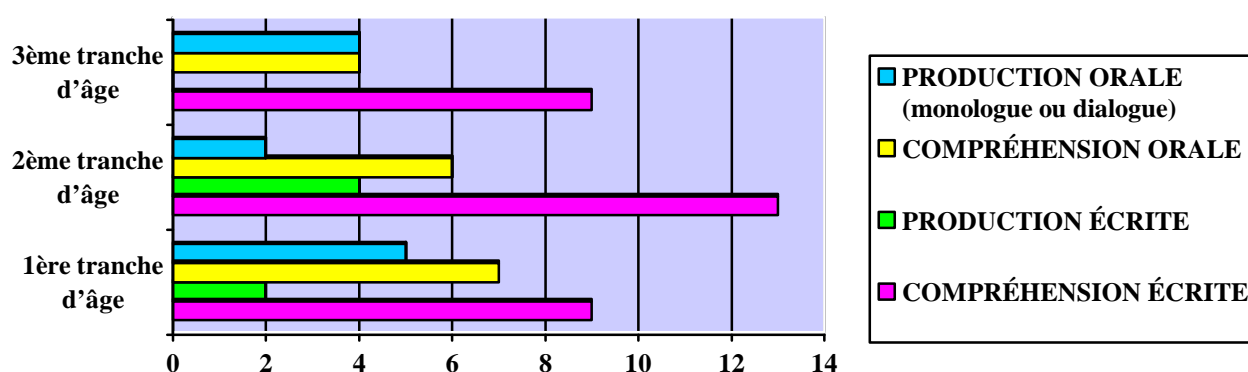
À part cet avantage évident qu'ont les apprenants de l'école « Dolac » de pouvoir apprendre plusieurs langues romanes au même temps, ayant commencé à apprendre le français et même l'espagnol déjà en 3^e classe, ils ont une année en plus à disposition pour leur apprentissage par rapport aux élèves de la « Gelsi » qui ont tous commencé à apprendre le français en 4^e classe.

La langue et la culture françaises ne sont pas très présentes en Croatie et les enseignants ainsi que les élèves doivent travailler sur leur affirmation. C'est pourquoi la majorité de mes interrogés, indépendamment de leur appartenance à une des tranches d'âge, a eu son premier contact avec cette langue à peine pendant son premier cours de français à l'école. Il y a, cependant, une moitié dans chaque tranche d'âge qui répond de s'être intéressé à la culture française, la musique et le film, même avant son premier contact avec la langue au sens propre. Ces réponses indiquent que les interrogés étaient attirés par cette langue inconnue et que même la quasi-inexistence de contenus proposés dans cette langue au niveau national n'a obturé leur envie de se plonger dans cet ensemble culturel et langagier si proche mais si mystérieux pour eux.

C'est juste à cause des réponses à cette question (*voir annexe – questions 8 et 9*) que j'ai commencé à croire que la motivation à apprendre cette langue a été intrinsèque pour la majorité d'eux. La motivation est l'une des principales clés de l'esprit mental puisqu'elle conditionne à la fois l'investissement et la persévérance de l'individu. Généralement, nos actes sont motivés de différentes façons. Un individu pourra par exemple éprouver du plaisir à s'entraîner ou à travailler et à progresser (motivation intrinsèque) mais être également intéressé par les récompenses qu'il pourrait recevoir selon ses résultats (motivation extrinsèque). Les différents types de motivations peuvent donc cohabiter. Dans notre cas il apparaît qu'il s'agit de la motivation interne car on peut voir que les enfants ressent du plaisir et de la satisfaction à s'investir dans des activités et qu'ils se sont engagés dans ce type d'activités pour atteindre des objectifs personnels. C'est pourquoi je n'étais vraiment pas étonnée quand la plupart des interrogés n'a pas dit d'avoir commencé son apprentissage du français à cause de leurs amis ou leurs parents qui les poussaient à le faire. Au contraire, ils l'ont décidé eux-mêmes et ne regrettent pas cette décision, ce qui est une autre preuve de la

présence d'une motivation intrinsèque car considérée plus stable et plus durable de la motivation extrinsèque.⁶¹

Après avoir ainsi mis en place quelle a été la force qui a poussé mes sujets interrogés à établir un premier contact avec le français et à garder leur intérêt à un niveau constant, il est arrivé le moment d'examiner leur point de vue subjectif sur les résultats qu'ils ont atteint en apprentissage pendant le temps passé. J'ai formulé une question de classement (*voir annexe – question 12*) où les interrogés devaient marquer par les numéros de 1 à 5 leur aisance dans la maîtrise des quatre compétences langagières (1 étant la plus facile et 5 la plus difficile), en distinguant dans le domaine de l'oral l'effective production orale – le monologue et la conversation avec un interlocuteur (combinaison de compréhension et production orales). Dans l'analyse des réponses à cette question je me suis attachée seulement aux compétences que mes interrogés avaient jugés plus faciles en étudiant les réponses tranche d'âge par tranche d'âge et ce sont précisément ces données qui sont présentées dans le diagramme ci-dessous.



Je n'étais pas étonnée que, après l'analyse des résultats, dans la première tranche d'âge une grande majorité des sujets interrogés trouvait plus faciles les compétences de compréhension. La compréhension écrite a, à son tour, eu un léger avantage par rapport à la compréhension orale, ce qu'on pourrait attribuer aux mots concordants entre les deux langues (le français et l'italien) en orthographe et en prononciation et aux règles de la syntaxe qui sont similaires et peuvent aider dans la saisie du sens pendant la lecture en langue étrangère. Seulement un quart des interrogés appartenant à cette tranche favorise la production, avec une large

⁶¹ (L'atelier du coach, 2012)

prédominance de la production orale par rapport à la production écrite, peut-être parce que pour un grand nombre de mots la prononciation est un problème moins grave que l'orthographe, spécialement à cette âge où ils ont à peine réussi à bien maîtriser leur langue maternelle.

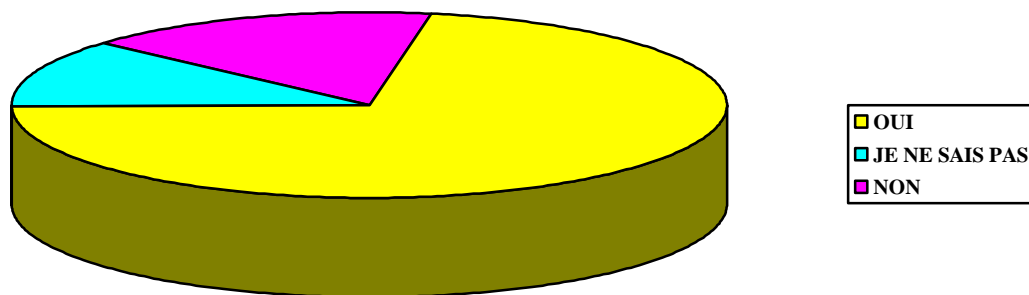
La deuxième tranche d'âge juge aussi en majorité plus facile la compréhension écrite mais il reste encore un petit nombre d'eux, un tiers de la tranche entière pour qui les activités de production (orale et écrite) ont été plus faciles à maîtriser. C'est intéressant de remarquer que dans cette tranche les élèves de 5^e ont des opinions très variés, alors que ceux de 6^e ont répondu tous en faveur de la compréhension écrite.

Dans la dernière tranche d'âge les compétences de compréhension ont encore une fois un avantage notable par rapport aux compétences de production. La compréhension orale est considérée être la compétence la plus facile par la moitié des interrogés, avec un quart qui favorise la compréhension orale et un quart qui croit avoir maîtrisé de façon la plus facile la production orale (ou pour préciser le monologue).

4.3.3.2. L'échantillon témoin et l'hypothèse de base

Après cette question d'autoévaluation, j'étais intéressée à leur opinion sur l'hypothèse de ma recherche. La première question traitant du thème était très facile à répondre, puisqu'elle consistait en un choix de réponse affirmative, négative ou « je ne sais pas » à la question directe que j'ai posée dans la présentation de mon hypothèse (« Est-ce que l'italien t'aide dans l'apprentissage du français ? »). C'est avec cette question qu'on pourrait dire que commence la troisième batterie de questions, celle sur les possibles interférences entre les deux langues (*voir annexe – questions de 13, 14 et 15*).

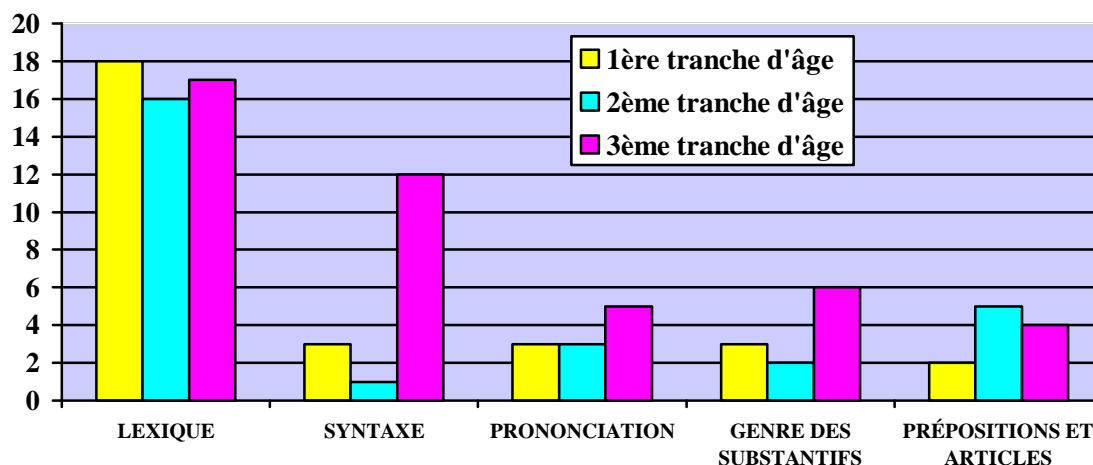
Ayant donné la possibilité de répondre aussi avec un « non » ou un « je ne sais pas », je m'attendais à avoir beaucoup plus de réponses de ce type. Le cas est que dans la première tranche d'âge, de vingt-trois sujets interrogés, même dix-neuf d'entre eux ont répondu croire que l'italien les aide à apprendre mieux le français. Dans la deuxième tranche d'âge seulement un quart des sujets interrogés a répondu avec une réponse négative et dans la dernière tranche d'âge tous les sujets interrogés ont jugé que l'italien les aide dans leur apprentissage du français. Le graphique ci-dessous témoigne les données reçues dans cette question.



Les sujets interrogés qui ont entouré le « oui » comme réponse à la question précédente traitant leur savoir de l'italien comme aide quand ils apprennent le français avaient une question additionnelle, la suivante (*voir annexe – question 14*). Le sujet devait être approfondi pour voir quelle partie de la langue française (lexique, syntaxe, prononciation, genre des substantifs, prépositions et articles) est, selon eux, le plus en rapport étroit avec l'italien. Les réponses à cette question additionnelle (listées entre parenthèses) pouvaient être multiples pour ne pas limiter les interrogés qui devaient donner leur avis. Néanmoins j'étais intéressée le plus aux réponses concernant le champ lexical.

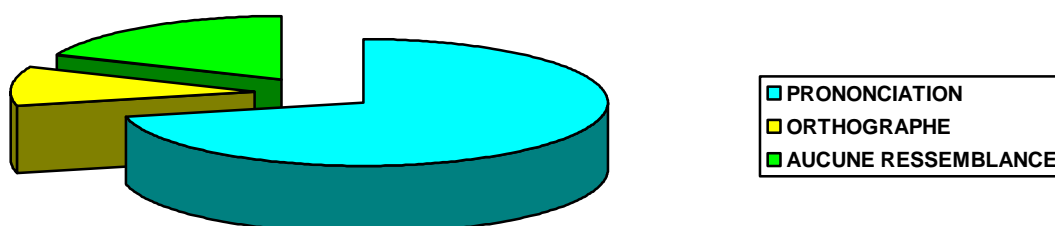
Dans cette question je ne m'attendais pas des plus jeunes, c'est-à-dire de la première tranche d'âge, à des réponses couvrant tous les champs proposés. Cependant, j'ai compté au moins deux sujets interrogés qui ont coché la case dans chaque réponse. J'ai trouvé ce fait très positif parce que j'ai vu que les enfants ont sans doute conscience des éléments formant une langue. La seule réponse qui a eu un nombre significativement supérieur aux autres cases cochées est celle du lexique. Même dix-huit des dix-neuf sujets interrogés appartenant à cette tranche d'âge et ayant répondu à cette question ont coché la case de la similarité des deux lexiques. Et le cas est le même pour la deuxième et la troisième tranche d'âge où une grande majorité des sujets interrogés a répondu pouvoir s'aider à apprendre le lexique français par similitude avec celui de l'italien.

Les autres réponses étaient faiblement représentées, sauf la syntaxe qui, en troisième tranche d'âge, reçoit beaucoup plus de cases cochées que dans les autres tranches, peut-être parce que les interrogés plus âgés comprennent mieux la syntaxe de l'italien et, par conséquent, peuvent donc mieux la relier à celle de la nouvelle langue. Les réponses sont affichées systématiquement dans le diagramme qui suit.



Le thème de ma recherche étant l'étude de la similitude des deux lexiques et de ces possibles interférences, la question suivante, cette fois pour tous les interrogés, traitait de l'apprentissage de nouveaux mots en français. La question était, en effet, quel est le rapport, ou mieux quelles sont les ressemblances et les divergences entre les mots français que les interrogés apprennent le plus vite et le lexique italien déjà connu. Les critères de similitude étaient la prononciation et l'orthographe : une réponse disait que les mots français les plus faciles à apprendre sont ceux dont la prononciation ressemble à celle de l'italien, l'autre donnait la priorité aux mots concordants en orthographe et la troisième niait toute facilitation d'apprentissage en excluant l'aide que peut nous offrir l'existence d'une relation entre la prononciation et l'orthographe françaises et italiennes.

Encore une fois il n'y a pas de dilemme quelle est la réponse la plus choisie : cinquante des soixante-cinq interrogés apprennent le plus vite les mots dont la prononciation en français ressemble à celle en italien. Le rapport entre le nombre de sujets interrogés ayant choisi la prononciation comme réponse à cette question et le nombre de sujets interrogés ayant choisi l'une des deux autres réponses est représenté dans le graphique ci-dessous.



Cette statistique de réponses à la dernière question théorique de mon questionnaire est le commencement de l'affirmation de mon hypothèse initiale (« Est-ce que l'italien aide les bilingues croato-italiens dans leur apprentissage du français ? »). On pourrait même relier la similitude de prononciation avec leur favorisation des compétences de compréhension où la prononciation peut jouer un rôle crucial.

C'est donc par ici, par les réponses reçues déjà dans la question sur les compétences langagières les plus faciles, qu'on a pu voir que les compétences de compréhension ont un net avantage, et par les données issues de l'analyse de cette dernière question qu'on arrive à la conclusion que l'italien a dû avoir aidé les apprenants italophones de Rijeka pendant leur apprentissage du français.

4.3.4. Les différences effectives entre les deux langues

Il est clair que, sur le plan lexical, l'apprenant d'une langue étrangère, s'il veut être capable de se servir de cette langue de façon concrète, en production ou en compréhension, doit acquérir beaucoup de connaissances de types très divers. Les connaissances lexicales ne s'acquièrent pas toutes de la même façon mais on ne peut pas ignorer que, dans le cas d'une langue maternelle appartenant au même groupe que la langue étrangère à apprendre, les mécanismes d'acquisition qu'un apprenant choisit sont toujours influencés par ce qu'il a déjà intériorisé

La mémoire sémantique contient toutes les informations concernant le monde et inclut donc aussi les informations plus spécifiquement linguistiques. C'est grâce aux recherches qui sont menées en psycholinguistique qu'on commence à mieux comprendre la façon dont cette mémoire est organisée, ainsi que les voies qui permettent d'avoir accès à toutes les informations qu'elle contient. Les connaissances que l'apprenant de langue étrangère accumule à propos de cette langue vont faire partie de la même mémoire que les connaissances sur sa langue maternelle. Il n'est donc pas étonnant de constater que si les principes de structuration et d'utilisation du lexique de la langue étrangère ne diffèrent pas fondamentalement de ceux qu'on a trouvés en langue maternelle, ils ne peuvent qu'aider dans l'acquisition des nouveaux éléments de la langue étrangère. Avec cette théorie on s'approche d'un pas à la confirmation de mon hypothèse.

On arrive ainsi à la dernière partie de mon questionnaire, celle consacrée aux différences effectives entre les deux langues. Pour tester cette dernière composante de mon sujet d'intérêt, j'ai composé quatre exercices (*voir annexe – exercices de 16 à 19*), traitant chacun d'un élément différent de la langue, formulés exprès à troubler le sujet interrogé et à le mener à répondre par analogie avec ses connaissances en italien.

Le premier exercice avait pour objet d'étude les genres des substantifs. Puisque je voulais aider les apprenants mais au même temps aussi voir s'ils vont se laisser tromper, je leur ai donné deux colonnes de mêmes mots, l'une en italien et l'autre en français, auxquels il fallait joindre l'article défini correspondant. Dans la consigne j'ai bien expliqué ce que peut être inscrit sur la ligne placée devant les noms, mais j'ai tout de même rencontré, pendant l'analyse, des réponses que je n'ai pas pu utiliser. L'exercice était formulé à donner deux colonnes parallèles de mots qui, on peut dire, coïncident en orthographe et en prononciation dans les deux langues. Les articles à insérer devant les variantes italiennes des mots devaient servir à voir si, dans la colonne des substantifs en français, les apprenants ont agi en considérant seulement les similitudes et les concordances entre les deux langues où s'ils ont aussi réfléchi à leur réponses.

Dans l'exercice, comme je l'ai déjà mentionné, les substantifs italiens et français étaient plutôt similaires, mais des dix noms proposés seulement trois d'entre eux coïncidaient en genre dans les deux langues. Les substantifs ressemblant en forme mais pas en genre étaient le vrai exercice, car très proches au premier abord mais ayant une différence significative qui devait être prise en considération pendant le temps donné à faire l'exercice : le différent genre.

Pour ce premier exercice je n'ai pas fait de distinction entre les trois tranches d'âge parce que j'ai aussitôt remarqué que les erreurs commises étaient presque toujours les mêmes. Les mots du même genre (*fenêtre, musée et dent*) ont eu l'article qui leur correspond dans la plupart des cas. Parmi les autres mots, il y avait un nombre pareil d'articles erronés dans le cas des mots comme *dimanche, soir, planète* ou *minute* mais un nombre beaucoup plus supérieur pour les mots comme *mer, couleur et fleur*. En considérant ces données, je pourrais conclure que pour les mots *mer, couleur et fleur* les sujets interrogés avaient sans doute plus de problème à terminer l'exercice. Le fait est que ces mots ont une désinence qui nous fait penser au genre contraire de ce qui leur appartient effectivement. On enseigne à nos élèves ou on les laisse conclure que les mots terminant en –eur ou –er sont dans la plupart des cas des mots de genre masculin. Même s'ils ne l'apprennent pas explicitement, ils ont pu l'entendre maintes fois

dans d'autres exemples de la langue française. C'est pourquoi, les sujets interrogés, prenant en compte ce qu'ils savent sur le genre des mots italiens qui sont presque les mêmes qu'en français et combinant ces connaissances avec ce qu'ils ont appris ou dont ils ont entendu parler pendant les cours de français, trouvent un vrai appui dans leurs savoirs et pensent de ne pouvoir pas commettre une erreur s'ils suivent leurs expériences dans le champ de ces deux langues.

Dans ce cas, on pourrait alors dire que l'italien a eu une série de transferts négatifs parce qu'il a mené les sujets interrogés à suivre une fausse analogie et à dégager des conclusions erronées. Mais, la langue italienne a aussi présenté certainement une aide avec les mots dont le genre correspond dans les deux langues. Pour ce premier exercice on voit que la langue italienne peut mener au même temps à des transferts négatifs et positifs, mais qu'il ne faut pas suivre aveuglément l'analogie une fois prouvée correcte.

Le deuxième exercice consistait à compléter la même phrase avec la comparaison, écrite dans les deux langues. J'ai décidé de donner cet exercice parce que je me rappelle des efforts que j'ai dû faire pour mémoriser qu'en italien on introduit le complément avec « di » (version italienne du « de » français) et en français, par contre, avec « que ». Comme prévu, le seul à avoir répondu correctement à cet exercice a été le garçon de 8^e classe qui a gagné la première place au concours national de la langue française. J'ai jugé ainsi qu'il fallait mieux ignorer cet exercice et considérer les résultats obtenus ayant peu d'importance parce que l'exercice traitait évidemment d'une partie de la langue qui était inconnue aux apprenants.

La seule chose qui pourrait être considérée comme une aide à ma recherche dans cet exercice est, de nouveau, l'analogie entre les deux langues que les sujets interrogés ont employée pendant l'exercice. On a eu preuve, encore une fois, que pendant l'apprentissage du français langue étrangère, les enfants bilingues croato-italiens exploitent leurs connaissances en italien et sont suffisamment conscients des similitudes entre l'italien et le français pour essayer de deviner les éléments qui leur sont encore inconnus dans la langue en apprentissage.

Les deux derniers exercices étaient un peu plus complexes et exigeants. Le premier d'eux consistait en cinq phrases très simples en langue française qui avaient chacune des erreurs dont le nombre était indiqué entre parenthèses (*voir annexe – exercice 18*). Peut-être à cause d'une connaissance de la langue encore insuffisante à se sentir compétents à corriger, un grand nombre d'interrogés de la première tranche d'âge a décidé de ne pas aborder l'exercice.

Des vingt-trois sujets interrogés appartenant à cette tranche d'âge, seulement douze ont terminé l'exercice mais, tout de même, pas tous en accomplissant toutes les tâches.

Considérant que le nombre d'erreurs était écrit entre parenthèses, les sujets interrogés ont ainsi, dans des cas, profité de cette information et ont « corrigé » des éléments de la phrase qui n'avaient pas besoin de correction. Dans la première tranche d'âge le nombre de ces corrections hasardeuses était plus élevé que dans les autres tranches d'âge.

Les erreurs dans les phrases étaient formulées à rappeler les fausses similitudes entre les deux langues. Dans le premier exemple « Comme ça va ? » je voulais confondre les apprenants à penser qu'en français comme aussi en italien le mot interrogatif et la conjonction « come » ayant le même sens en français et en italien ont aussi la même orthographe (« comme » et « comment »). Les apprenants ne se sont pas laissé tromper et même si dans la première tranche d'âge seulement un sujet interrogé a bien corrigé le « comme » avec un « comment » les autres ont barré le « comme » proposé dans la phrase erronée et ont offert ainsi une autre variante correcte de la proposition. Dans les autres tranches d'âge la situation est peu différente car des 24 apprenants de la 5^e et la 6^e classe qui ont fait l'exercice dix-neuf d'entre eux ont barré le « comme » ou ont au moins signalé que c'est le mot à corriger, et treize apprenants en troisième tranche d'âge ont barré ou corrigé le « comme », quatre d'entre eux avec la forme correcte.

Dans le deuxième exemple de cet exercice j'ai joué avec le même aspect du pronom personnel à la troisième personne du singulier masculin « lui » en italien et le pronom personnel tonique « lui » pour la même personne en français. La phrase à corriger était « Lui vient da Lyon. » et sauf le pronom personnel, la préposition était aussi à corriger. Parmi les douze apprenants de la 4^e classe dix d'entre eux ont corrigé le « lui » et huit le « da », des 24 apprenants en deuxième tranche d'âge douze ont signalé le « lui » comme incorrect et huit le « da » et dans la troisième tranche d'âge treize ont corrigé le « lui » et huit le « da ». L'analyse de cet exemple m'a donné preuve qu'ils ne maîtrisent pas encore très bien les pronoms sujets et que les deux erreurs restent vagues quand influencés par la langue italienne.

Dans la troisième phrase « Le tempe est beau. » la seule erreur était l'orthographe du mot « temps ». Le mot français *temps*, étant venu du latin *tempus*, *temporis*, rappelle plus la forme de la langue d'origine avec ce « s » final que les formes que ce mot a reçu au cours des siècles dans les diverses langues romanes (italien : *tempo*, portugais : *tempo*, espagnol : *tiempo*,

roumain : *timp*). C'est pourquoi je savais déjà que ce petit changement ne serait pas aperçu par la plupart des sujets interrogés. Seulement onze du nombre entier des sujets interrogés (indépendamment de l'appartenance aux trois tranches d'âge) ont signalé que l'erreur dans cette phrase était dans le mot « tempe », et quatre d'eux, tous apprenants de la 8^e, ont donné aussi la forme correcte du mot. Les autres ont corrigé pour la plupart l'article, ont mis le verbe « faire » au lieu de « être » ou ont corrigé l'orthographe de « beau ». Je pourrais conclure que l'erreur donnée dans cette phrase était trop bien intégrée dans la phrase et correspondait aux réflexions subconscientes que les apprenants ont eues sur le mot et qui les ont amenés à noter des différences si peu pertinentes pour la prononciation et la compréhension du mot.

La phrase suivante était un vrai exemple de traduction mot à mot. La phrase devait confondre les règles des deux langues concernant l'emploi des articles et des adjectifs possessifs : en langue italienne il faut utiliser toujours les deux, tandis que la langue française emploie l'un ou l'autre, mais jamais ensemble. L'exemple à corriger était « J'aime les mes parents. » et sept des sujets interrogés appartenant à la première tranche d'âge ont décidé de barrer l'article ou l'adjectif possessif. Il y en a eu d'autre qui ont essayé de corriger la phrase en changeant le « mes », mais je crois que c'était seulement parce qu'ils n'ont pas encore abordé les possessifs pendant le cours de français. Dans la deuxième tranche d'âge dix apprenants ont vu que l'existence d'un article et d'un adjectif possessif à la fois est à la base de l'erreur mais quatre d'entre eux ont aussi changé le « mes » en « mon » ou même en « moi ». Dans la dernière tranche d'âge treize apprenants ont répondu correctement en barrant le « les » dans la phrase et ont ainsi prouvé que les autres tranches d'âge n'avaient pas bien corrigé la phrase seulement à cause de la méconnaissance des règles grammaticales françaises.

La dernière phrase à corriger avait deux erreurs, une moins et l'autre plus notable mais toutes les deux mal reconnues par les apprenants. La proposition « Il partecipe à des leçons de cuisine. » avait au lieu du verbe « participer » un amalgame de sa variante italienne « partecipare » et du verbe en question. L'erreur proposée avec le mot « cuisine » est plutôt claire puisque c'est une erreur qui tend à se fossiliser même dans le cas d'apprenants plus âgés et avec plus d'expérience. Seulement deux sujets interrogés de tout mon échantillon témoin ont marqué la forme « partecipe » comme erronée mais sans donner celle correcte et neuf ont corrigé « cuisine » dont seulement six correctement. Les autres ont eu des « corrections » de tous les types : les apprenants de l'école « Dolac » (qui apprennent aussi l'espagnol) ont essayé de corriger le mot « leçons » en l'approchant à sa forme espagnole

(*lección*), les autres ont changé la préposition utilisée, les autres encore ont confondu les deux mots « cuisine » et « cousine », etc.

Ayant terminé l'analyse de tous les exercices de correction il nous reste encore à analyser le dernier exercice (*voir annexe*). Ce dernier exercice, mais aussi la dernière question de mon enquête, était un exercice de traduction français-italien. J'ai mis dans l'exercice, encore une fois, des phrases très simples mais chacune avec au moins un mot qui est par sa forme presque pareil à sa variante italienne mais qui a un sens strictement différent lorsqu'on le traduit en italien.

J'ai commencé avec un simple « Je suis grand. » où l'adjectif « grand » fait référence à la hauteur d'un individu et pas à son âge. Tous les sujets interrogés de toutes les tranches d'âge, sauf un appartenant à la troisième tranche qui a traduit la phrase correctement, ont employé le mot italien « grande » dans la traduction qui dans ce contexte ne peut que signifier « âgé ». Même si la traduction n'était pas tout à fait correcte, elle peut pourtant être considérée comme un calque compréhensible et donc acceptable.

La traduction de la phrase suivante était un peu plus exigeante parce qu'elle traitait du sémantisme des verbes qui ont la même forme dans leurs variantes française et italienne mais ont, pendant l'évolution des langues, changé de sens et sont devenus ainsi des verbes complètement différents. Cependant, la phrase « Ferme la fenêtre ! » a été mal traduite dans seulement sept cas, également répartis dans les trois tranches d'âge. Même quarante-neuf sujets interrogés ont traduit la phrase correctement sans s'être trompés par le verbe italien « fermare » qui veut dire « arrêter » et dont la signification ne correspondrait pas bien avec le sens de l'entière proposition.

Dans l'exemple suivant « Mes parents habitent à Paris. » les difficultés pendant la traduction étaient de deux genres : il fallait que la traduction en italien ait l'article et l'adjectif possessif (cas dont on a parlé pendant l'analyse de l'exercice précédent) et il fallait aussi que les apprenants fassent attention au mot « parents » qui pour eux pourrait se traduire comme « proches, famille » par rapport au mot italien « parenti ». L'omission de l'article était très présente, dans presque la moitié des cas, comme aussi la confusion dans la traduction du mot « parents ». Seulement vingt de tous les sujets interrogés ont traduit la proposition entière correctement, la moitié faisant partie de la troisième tranche d'âge.

La phrase suivante avait aussi un mot du même type que le mot « parents », toujours très commun et utilisé dans la langue. Cette fois c'était le cas du mot « ville » que dans la phrase « Il habite dans une grande ville. » a été traduit correctement dans seulement un cas de la première tranche d'âge. Les autres ont tous pensé à une grande maison (« villa ») de même que la majorité de la deuxième tranche d'âge et trois apprenants de la troisième. Le reste des deux tranches plus âgées a répondu correctement ou en donnant des traductions de type « campagne » ou « village », différentes mais, par rapport au sens, plus proches de la traduction correcte.

Le dernier exemple était moins exigeant que les autres parce que je m'attendais à une confusion entre les verbes « regarder » en français et « riguardare » en italien qui signifie « concerner ». Les apprenants ont tous suivi leur logique et personne n'a traduit la phrase « Nous regardons la télévision. » avec le verbe au sens de « concerner ». Ce que m'a étonné c'est le fait que pendant la traduction ils ont confondu le « nous » par un « non » et ont donc traduit la phrase comme une injonction, même s'il manquait un point d'exclamation.

Avec ce dernier exercice de traduction j'ai terminé mon questionnaire dont l'analyse m'a beaucoup aidé à donner une réponse plausible à mon hypothèse. En considérant toutes les différentes réponses et les conclusions que j'ai pu en extraire je suis parvenue à une nette confirmation de mon hypothèse : dans le cas de mon échantillon témoin l'italien a sûrement présenté une aide à l'apprentissage du français langue étrangère (spécialement dans le domaine du lexique).

Il est indéniable que dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, une mémoire sémantique plus ou moins bien établie est déjà présente dans l'esprit de l'apprenant. Comme n'importe quelle autre sorte de connaissances nouvelles, les éléments de la langue étrangère ne peuvent être compris qu'en relation avec l'ensemble de connaissances déjà existant. La langue maternelle devient alors une langue d'accueil et une langue pilote pour la nouvelle langue étrangère car le professeur abordera la nouvelle langue mettant en évidence les ressemblances et les différences entre cette langue et la langue étrangère.

Dans les exercices de mon questionnaire on a eu preuve qu'en cas de langues proches, les transferts positifs sont une aide précieuse pour la compréhension. En se fondant sur l'analyse des erreurs en situation d'intercompréhension, l'apprenant révélera les points récurrents des difficultés, afin de concevoir des aides à la compréhension favorisant la mémorisation des

points de contraste entre les deux langues. C'est pourquoi il a été indispensable de faire une analyse des erreurs sur le terrain pour voir les points posant effectivement problème.

On a pu voir que dans le cas du genre des substantifs les transferts se sont montrés plutôt négatifs car les apprenants ont décidé de suivre l'analogie leur proposée logiquement par leur langue maternelle. Le cas est le même pour les substantifs qui, même si très proches en vue de forme, se distinguent nettement au plan sémantique dans les deux langues.

Mais, si on prend en compte que les exercices ont été formulés exprès pour tester les capacités de corrélation entre les deux langues chez les apprenants, on peut dire que les résultats obtenus ont démontré que la ressemblance des langues joue un rôle très important pour les compétences de compréhension. Les transferts peuvent donc être négatifs dans des cas isolés mais au sens global l'importance accordée à la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère apparaît un facteur plutôt positif dans le cas de langues proches car une aide puissante dans la saisie du sens. On devrait alors tenir compte du fait que les quatre compétences enseignées peuvent ne pas progresser au même rythme, à cause des facteurs facilitant des transferts positifs pour la compréhension.

L'italien comme langue maternelle a donc sûrement facilité le développement des compétences de compréhension chez les apprenants du français langue étrangère mais les ressemblances entre les deux langues ont aussi obligé les apprenants à tenir toujours compte qu'il s'agit de deux systèmes linguistiques différents et qu'il y a aussi des cas où ces ressemblances peuvent mener à des conclusions erronées. Ces erreurs, cependant, ne sont pas d'une telle importance à obstruer la capacité de compréhension et communication dans la nouvelle langue, ce qui est le but principal de chaque apprentissage d'une langue étrangère.

5. CONCLUSION

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des utilisateurs qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment, une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes. Ils emploient toutes ces connaissances afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en compréhension et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer.

Les enseignants se trouvent généralement dans l'obligation de prendre des décisions à propos des activités de classe qu'ils peuvent prévoir et préparer auparavant mais qu'ils doivent ajuster avec souplesse à la lumière de la réaction des élèves ou des étudiants. On attend d'eux qu'ils suivent le progrès de leurs élèves ou étudiants et trouvent des moyens d'identifier, d'analyser et de surmonter leurs difficultés d'apprentissage, ainsi que de développer leurs capacités individuelles à apprendre.

L'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage concernent finalement aussi les apprenants. Ce sont eux qui doivent développer des compétences et des stratégies et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer efficacement à des actes de communication. Dans l'intériorisation de nouvelles connaissances dans une langue le rôle crucial appartient à la langue maternelle, car il s'agit du premier système linguistique avec lequel l'apprenant a eu contact et qui joue le rôle de moniteur et de référence lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Si dans ces deux systèmes l'apprenant reconnaît des points communs, il est libre de les exploiter en vue de se faciliter la tâche et d'atteindre le plus vite possible le but de son apprentissage - la communication en langue étrangère. Et c'est justement le cas dont j'ai parlé dans mon mémoire de diplôme, le cas des apprenants bilingues croato-italiens de Rijeka qui apprennent le français. L'italien et le français, faisant partie du même groupe de langues, les langues romanes, coïncident de manière évidente et peuvent donc être mis en relation et contribuer l'un à l'apprentissage de l'autre.

L'analyse du questionnaire que j'ai mené avec les apprenants des écoles élémentaires « Gelsi » et « Dolac » a éclairé la question des possibles transferts positifs ou négatifs qui peuvent se reproduire entre ces deux langues. Ce questionnaire a confirmé mon hypothèse initiale que la langue (maternelle) italienne a présenté une aide non négligeable à l'apprentissage du français langue étrangère chez ces individus.

Les questions et les exercices ont prouvé qu'à cause de la même racine latine des deux langues en question les apprenants ont trouvé un support puissant dans leur langue maternelle qui les a menés à reconnaître les points communs entre la langue acquise et la langue en apprentissage et à en bénéficier pour un apprentissage plus efficace et conforme à l'idée actuelle de plurilinguisme.

En compréhension lexicale, les problèmes les plus fréquents ne concernaient pas tant les faux amis, généralement interprétables en contexte, que les mots dont les signifiants sont similaires dans les deux langues, mais les signifiés ont une distribution qui ne recouvre que partiellement (comme p.ex. dans le cas de « grand » mentionné dans le paragraphe de l'analyse des résultats). Dans le cadre de l'intercompréhension entre langues voisines inconnues, cependant, bien que ces phénomènes aient été remarqués, leur nombre s'est montré tellement inférieur à celui des transferts positifs qu'il convient, de toute façon, de s'appuyer sur les ressemblances pour apprendre à comprendre la langue étrangère et stimuler une réflexion métalinguistique que les apprenants construisent au fur et à mesure.

Pour conclure, dans le cas de l'apprentissage du français langue étrangère chez les bilingues croato-italiens les éléments en commun entre les deux langues romanes s'apprennent plus rapidement, avec plus de compréhension et en conscientisant le fait que cette nouvelle langue est seulement une autre variante, très similaire mais très différente, de ce que les apprenants connaissent déjà dans leur langue maternelle.

6. BIBLIOGRAPHIE

Apostol, A. (2005). *Interférences latines: le français, l'italien, le serbe, le roumain*. 491-498.

Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier/ Didier.

Boch, R. (1989). Faire un bilingue français/italien. *Le français dans le monde: numéro spécialisé - Lexiques* , 78-83.

Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Saint-Jean de Braye: Didier.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.

Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme*. Paris: Didier.

C.E., C. d. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Díaz y Díaz, M. C. (1950). *Antología del latín vulgar*. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica.

Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.

Galetto, P. (2009). Il trasferimento lessicale: ambito italiano-francese. *Italiano LinguaDue* , 168-184.

Herman, J. (1990). *Du latin aux langues romanes*. Tübingen: Niemeyer.

Jamet, M.-C. (2009). Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français. *Synergies Italie n°5* , 49-59.

Matthiae, C. (2011). Gli apprendenti francesi e la lingua italiana: vicini, ma non troppo. *Italiano LinguaDue* , 139-146.

Pottier, B. (1997). La parenté des langues romanes. *Le français dans le monde: Recherches et applications* , 75-82.

Rocchetti, A. (n.d.). Histoire de la formation de la langue italienne. *Chroniques italiennes*, 41-45.

Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes vers une pédagogie intégrée*. Poitiers: Hatier.

Swiggers, P. (2009). Le français et l'italien en lice : l'examen comparatif de leurs qualités. *Synergies Italie* , 69-76.

Tekavčić, P. (1970). *Uvod u vulgarni latinitet s izborom tekstova*. Zagreb: Kućna tiskara Sveučilišta u Zagrebu.

Citations

Bernini, G. (1995). *Aile*, n°5. Recherché le 16 juin 2014, Au début de l'apprentissage de l'italien: <http://aile.revues.org/4913>

L'atelier du coach. (2012, juin 3). Recherché le 10 septembre 2014, Motivation interne et motivation externe: <http://latelierducoach.wordpress.com/2012/06/03/motivation-interne-et-motivation-externe/>

Leclerc, J. (n.d.). *L'aménagement linguistique dans le monde*. Recherché le 14 juin 2014, Les langues romanes: http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/langues_romanes.htm

Samuel. (2013, mai 25). *MOSAlingua*. Recherché le 16 juin 2014, Comment apprendre du vocabulaire efficacement?: <http://www.mosalingua.com/blog/2013/05/25/comment-apprendre-vocabulaire/>

Sarka, Stefanie, & Arianna. (2009). Recherché le 13 juin 2014, Enseignement et apprentissage du français: <http://eafrançais.blogspot.com/>

7. ANNEXE

UPITNIK

DOB _____

SPOL M ☐ Ž ☐

Razred _____

Ocjena iz **talijanskog** jezika na kraju prošle godine _____

Ocjena iz **francuskog** jezika na kraju prošle godine _____

1. Kada si se prvi puta susreo/la s talijanskim jezikom?

- ☐ kada sam krenuo/la u prvi razred
- ☐ u vrtiću
- ☐ prije vrtića/osnovne škole : _____ (ako si izabrao/la ovaj odgovor upiši na liniju gdje, npr. kod kuće, u školi stranih jezika, na televiziji/radiju, u novinama/časopisima ...)

2. Koliko često govoriš/čuješ talijanski?

- ☐ u školi ali samo dok sam na nastavi
- ☐ čitavo vrijeme u školi (nastava i odmor)
- ☐ u školi i u slobodno vrijeme (kod kuće, s prijateljima, na televiziji/radiju...)

3. Čitaš li ili pišeš na talijanskom i izvan školskih zaduženja?

DA

NE

4. Ako si na prethodno pitanje odgovorio/la sa DA, o kakvom se obliku pisanog teksta radi? (možeš označiti i više odgovora)

- ☐ knjige, priče i/ili časopisi
- ☐ mailovi, pisma i/ili razglednice

- ☐ poruke (SMS, razni chatovi, društvene mreže, ...)

5. Na kojem jeziku razmišljaš?

- ☐ na talijanskom
- ☐ na hrvatskom
- ☐ na talijanskom ili na hrvatskom (ovisno o situaciji)
- ☐ na nekom drugom jeziku : _____ (ako si izabrao/la ovaj odgovor upiši na liniju na kojem)

6. Koje strane jezike učiš?

7. Koliko dugo učiš francuski? _____ god.

8. Kada si se prvi puta susreo/la s francuskim jezikom?

- ☐ kada sam ga počeo/la učiti u školi
- ☐ prije škole putem glazbe, filma, ...
- ☐ prije škole u nekoj drugoj ustanovi (npr. školi stranih jezika, hrvatsko-francuskom društvu, pri kontaktu s nekom osobom, ...)

9. Koliko se često susrećeš s francuskim jezikom?

- ☐ u školi (na nastavi francuskog i dok učim za taj predmet)
- ☐ u školi i kod kuće (dok gledam filmove/serije ili slušam glazbu)
- ☐ u školi i negdje drugdje : _____ (ako si izabrao/la ovaj odgovor upiši na liniju gdje, npr. u školi stranih jezika, na instrukcijama, s prijateljima...)

10. Zašto si upisao/la francuski kao izborni predmet u školi?

- ☐ roditelji su me upisali
- ☐ sam/sama sam ga odabrao/la jer me zanima taj jezik
- ☐ upisao/la sam ga jer je to učinila i većina mojih prijatelja

11. Veseli li te kada znaš da tog dana imaš sat francuskog?

DA

NE

NE ZNAM

12. Brojkama od 1-5 označi što ti je od navedenog najlakše činiti na francuskom (s time da brojkom 1 označiš ono što ti je najlakše, a brojkom 5 ono što ti je najteže):

ČITATI

PISATI

GOVORITI S NEKIM

GOVORITI SAMOSTALNO (monolog)

RAZUMIJETI KADA DRUGI GOVORI

13. Misliš li da ti talijanski jezik olakšava učenje francuskog?

DA

NE

NE ZNAM

14. Ako si na prethodno pitanje odgovorio/la sa DA, u čemu misliš da ti talijanski najviše pomaže?

- ☐ puno je sličnih riječi pa im samo dodam francuski naglasak/završetak
- ☐ red riječi u rečenici je isti ili sličan pa i ako doslovno prevedem s talijanskog, rečenica je na francuskom točna
- ☐ znam kako izgovoriti slova koja u hrvatskom ne postoje ili se ne pojavljuju u takvoj kombinaciji
- ☐ bolje razlikujem muški i ženski rod riječi
- ☐ znam ispravno iskoristiti članove (određeni i neodređeni) i prijedloge
- ☐ nešto drugo : _____
(ako si izabrao/la ovaj odgovor upiši na liniju što)

15. Kada učiš nove riječi na francuskom, koje riječi najprije naučiš?

- ☐ one koje slično zvuče kao na talijanskom
- ☐ one koje slično izgledaju kao na talijanskom
- ☐ one koje ni po zvuku ni po obliku ne liče na njihove talijanske parnjake

16. Upiši određeni član ispred riječi (u lijevom stupcu *il, lo* ili *la* za talijanski a u desnom *le* ili *la* za francuski)

TAL	FRA
a. _____ colore	_____ couleur
b. _____ museo	_____ musée
c. _____ finestra	_____ fenêtre
d. _____ pianeta	_____ planète
e. _____ mare	_____ mer
f. _____ minuto	_____ minute
g. _____ sera	_____ soir
h. _____ fiore	_____ fleur
i. _____ domenica	_____ dimanche
j. _____ dente	_____ dent

17. Upotpuni komparaciju prijedlogom.

Roma è più grande _____ Firenze.

Rome est plus grande _____ Florence.

18. Ispravi rečenice (pored svake rečenice u zagradi piše broj grešaka).

- a. Comme ça va? (1)
- b. Lui vient da Lyon. (2)
- c. Le tempe est beau. (1)
- d. J'aime les mes parents. (1)
- e. Il partecipe à des leçons de cuisine. (2)

19. Prevedi sljedeće rečenice na talijanski.

a. Je suis grand.

b. Ferme la fenêtre!

c. Mes parents habitent à Paris.

d. Il habite dans une grande ville.

e. Nous regardons la télévision.

Hvala na suradnji! ☺